

# **O DIÁLOGO TÓNICO-EMOCIONAL NA INTERVENÇÃO E NA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em  
Reabilitação Psicomotora

**Orientador:** Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins

**Júri:**

**Presidente:**

Professora Doutora Ana Paula Lebre dos Santos Branco Melo

**Vogais:**

Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins

Mestre Janete Filipa Santas Noites Maximiano

Rui Dias Florêncio

2018



## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é fruto de uma série de vivências pessoais, formativas e profissionais, que me fizeram ser o que sou hoje. Por esse motivo, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram e fazem parte desta minha jornada. Em primeiro lugar agradeço aos meus pais e à minha família, que me proporcionaram uma base de segurança e afeto, a partir da qual pude crescer e conquistar a minha autonomia. Aos meus amigos e a todas as pessoas com quem pude compartilhar experiências novas e que me fizeram aprender e ser diferente, e, também, àqueles que fazem parte do meu dia-a-dia. Às crianças, jovens e adultos com quem tenho trabalhado e que me ensinam a cada dia que o conhecimento só tem sentido se for útil para todos nós. Aos meus colegas, que compartilham desafios e com quem fica muito mais fácil enfrentar as dificuldades. Aos meus professores e mestres, em especial ao Prof. Adonis Lisboa, que contribuiu para a construção do projeto deste trabalho, à Anne e ao Léo, meus pais simbólicos e que me ensinaram o que é o diálogo tônico-emocional e me deram uma nova vida e ao Prof. Rui Martins, que aceitou o desafio de orientar este trabalho à distância e que contribuiu com toda a sua bagagem de conhecimentos. Por fim, não posso deixar de agradecer a todos os que contribuíram diretamente na pesquisa e que estão presentes neste trabalho: os professores responsáveis pela formação pessoal de psicomotricistas, os meus colegas de turma do mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH e os meus colegas da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba.

## RESUMO

O diálogo tónico-emocional consiste num dos elementos mais importantes da prática psicomotora e que lhe confere maior especificidade. Por esse motivo, pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre os aspectos didáticos e de conteúdo da formação do psicomotricista que o preparam para estabelecer um diálogo tónico-emocional de qualidade com as pessoas com quem vai intervir profissionalmente. Para tal, foram elaborados e aplicados um questionário e uma entrevista estruturada a pessoas responsáveis pela formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas de diversos contextos formativos. Além disso, pretendeu-se averiguar a relação entre as competências emocionais, pessoais e profissionais do psicomotricista em formação e para isso foi elaborado um questionário de auto-percepção de competências pessoais nas aulas de formação pessoal e um questionário de auto-percepção de competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio, que foram aplicados, juntamente, com a Escala Veiga de Competência Emocional aos alunos do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa e aos alunos da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional, do Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR Curitiba. Os resultados demonstraram apenas uma correlação estatisticamente significativa entre a auto-percepção dos alunos das suas competências emocionais e das suas competências pessoais nas aulas de formação pessoal.

**Palavras-chave:** Intervenção psicomotora; Diálogo tónico-emocional; Formação Pessoal ou Psicocorporal; Competências emocionais, pessoais e profissionais.

## **ABSTRACT**

The tonical-emotional dialogue is one of the most important elements of the psychomotor intervention and what gives more specificity to it. Therefore, it was intended to get deeper into the knowledge of the didactic and content of the training of the psychomotrician that prepare him to establish a quality tonical-emotional dialogue. In orther to this, it was elaborated and applied one questionnaire and one structured interview to people responsible for the personal or psicocorporal training of psychomotricians from different formative contexts. Furthermore, it was intended to investigate the relation between the emotional, personal and professional skills of the psychomotrician in training. In orther to this, it was elaborated one questionnaire of auto-perception of personal skills in the class of personal or psicocorporal training and one questionnaire of auto-perception of professional skills in psychomotor intervention on the trainee activities, that were applied, combined with the Emotional Skills Veiga Scale to the students of the Master in Psychomotor Rehabilitation, of the Human Kinetics Faculty, of the University of Lisbon, and to the students of the Post-Graduation in Relational Psychomotricity, of the International Relational Analysis Center of Curitiba. The results showed that only one statistically significant correlation between the auto-perception of the emotional skills and the personal skills in the personal training class.

**Key-words:** Psychomotor intervention; Tonical-emotional dialogue; Personal or Psicocorporal Training; Emotional, personal and professional skills.

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
2.1 O Diálogo Tónico-emocional .....	2
2.1.1 Comunicação não-verbal .....	2
2.1.2 Tónus muscular e emoção .....	3
2.1.3 Origem do conceito diálogo tónico-emocional.....	4
2.1.4 Relação tónica .....	6
2.1.5 Dimensão inconsciente do diálogo tónico-emocional.....	8
2.1.6 Os processos de vinculação nas relações precoces .....	10
2.1.7 Dimensão neurológica do diálogo tónico-emocional .....	12
2.1.8 Diálogo tónico-emocional e a construção da identidade corporal e da personalidade.....	14
2.1.9 Inteligência e competência emocional .....	16
2.2 O Diálogo tónico-emocional na Intervenção Psicomotora.....	17
2.2.1 Importância do diálogo tónico-emocional na intervenção psicomotora .....	17
2.2.2 O diálogo tónico-emocional na metodologia de Intervenção Psicomotora .....	22
2.2.3 A vivência do diálogo tónico-emocional no <i>setting</i> da Psicomotricidade .....	24
2.2.4 Estratégias de favorecimento do diálogo tónico-emocional .....	26
2.3 O Diálogo tónico-emocional na formação do Psicomotricista .....	30
2.3.1 Formação do Psicomotricista para o estabelecimento do diálogo tónico-emocional ..	30
3. MÉTODO.....	39
3.1 Primeira Parte do Estudo .....	40
3.1.1 Amostra.....	40
3.1.2 Instrumentos.....	40
3.1.3 Procedimentos.....	40
3.1.4 Hipóteses .....	40
3.1.5 Análise estatística .....	41
3.2 Segunda parte do estudo .....	41
3.2.1 Amostra.....	41
3.2.2 Instrumentos.....	41
3.2.3 Procedimentos.....	42
3.2.4 Hipóteses .....	42
3.2.5 Análise estatística .....	43
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	43

4.1 Primeira parte do estudo .....	43
4.1.1 Nomenclatura da formação .....	43
4.1.2 Importância da Formação Pessoal .....	45
4.1.3 Competências fundamentais desenvolvidas na Formação Pessoal .....	46
4.1.4 Organização das competências na Formação Pessoal .....	51
4.1.5 Etapas no processo de Formação Pessoal .....	53
4.1.6 Dificuldades ou mecanismos de defesa na Formação Pessoal .....	57
4.1.7 Metodologia ideal da Formação Pessoal .....	58
4.1.8 Articulação entre Formação Pessoal, Formação Teórica e Formação Profissional .....	65
4.1.9 Contributos da Formação Pessoal nos aspectos pessoais e profissionais .....	67
4.1.10 Diferenças entre a Formação Pessoal e uma terapia .....	69
4.1.11 Formação dos formadores .....	71
4.1.12 Formação para a intervenção em psicomotricidade no âmbito clínico .....	74
4.2 Segunda parte do estudo .....	78
6. CONCLUSÃO .....	86
7. BIBLIOGRAFIA .....	92
8. ANEXOS .....	96
8.1 Questionário a responsáveis pela Formação Pessoal ou Psicocorporal de Psicomotricistas .....	98
8.2 Entrevista estruturada a responsáveis pela Formação Pessoal ou Psicocorporal de Psicomotricistas .....	102
8.3 Resumo das transcrições das entrevistas e das respostas ao questionário feitos aos responsáveis pela Formação Pessoal de Psicomotricistas .....	103
8.4 Questionário de Auto-Percepção de Competências Pessoais nas Aulas de Formação Pessoal ou Psicocorporal (QACPAFP) .....	132
8.5 Questionário de Auto-Percepção de Competências Profissionais em Intervenção Psicomotora (QACPIP) .....	135
8.6 Protocolo de colaboração na pesquisa enviado aos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH .....	138
8.7 Protocolo de colaboração na pesquisa enviado aos alunos da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR- Curitiba .....	149
8.8 Tabela dos valores totais das respostas aos questionários, das sub-escalas e outras informações dos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação	

Psicomotora da FMH e da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR - Curitiba.....	160
8.9 Tabela das correlações entre os valores totais da EVCE e de todas as suas sub-escalas, os valores totais do QACPAFP e de todas as suas sub-escalas e os valores totais do QACPIP e de todas as suas sub-escalas.....	164
8.10 Tabela das correlações entre as sub-escalas da EVCE, do QACPAFP e do QACPIP .....	168
8.11 Tabela de correlações entre as informações dos alunos e os valores totais das respostas à EVCE, ao QACPAFP e ao QACPIP.....	171



## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

**ACR** – Análise Corporal da Relação

**ABP** – Associação Brasileira de Psicomotricidade

**CIAR** – Centro Internacional de Análise Relacional

**EVCE** – Escala Veiga de Competências Emocionais

**FEP** – Fórum Europeu de Psicomotricidade

**FMH** – Faculdade de Motricidade Humana

**QACFPF** – Questionário de Auto-Percepção de Competências Pessoais nas aulas de Formação Pessoal

**QACPIP** – Questionário de Auto-Percepção de Competências Profissionais em Intervenção Psicomotora

## 1. INTRODUÇÃO

O diálogo tónico-emocional é algo que vem sendo referido como de extrema importância na prática psicomotora desde os trabalhos de Wallon e Ajuriaguerra. No entanto, existem poucos trabalhos que tenham feito uma sistematização aprofundada sobre este assunto, encontrando-se, maioritariamente, desenvolvido apenas em alguns capítulos de livros ou em alguns artigos que falam sobre a sua importância na prática e na formação do psicomotricista.

Neste trabalho, pretendemos desenvolver um pouco mais esta temática. Para isso apresentamos, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre os trabalhos que abordam o assunto, aprofundando a forma como ele é tratado no contexto da intervenção psicomotora e da formação de psicomotricistas. A partir daí realizámos um estudo que se encontra dividido em duas partes. A primeira parte corresponde a uma análise qualitativa de um questionário e de uma entrevista a responsáveis pela formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas, que teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos didáticos e de conteúdo desta formação. Essa análise consiste numa análise transversal dos resultados da aplicação do questionário e da entrevista.

A segunda parte corresponde a uma análise quantitativa da aplicação de três questionários sobre a auto-percepção das competências emocionais, pessoais e profissionais aos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa e aos alunos da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional, do Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR Curitiba. Esta análise consiste numa análise exploratória dos resultados, que teve como objetivo principal averiguar a correlação entre a auto-percepção das competências emocionais, das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio destes alunos. Deste modo, pretendemos verificar se a relação existente entre estas competências apontada pela revisão bibliográfica é perceptível na auto-percepção dos alunos destes dois contextos formativos.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 O Diálogo Tónico-emocional

#### 2.1.1 Comunicação não-verbal

O termo “comunicar”, proveniente do latim *communicare* (colocar em comum) tinha, até ao século XVI, um sentido muito próximo ao de “comungar”. Segundo Lapierre (2010), trata-se de um termo que pode compreender até, aparentemente, a união dos corpos. Terá sido no final deste século que “comunicar” começou a significar também “transmitir”, relacionado com o termo “partilha” e a expressão de “partilhar” uma novidade, que é o sentido dominante na linguística contemporânea. Para Lapierre (2010), no contexto da intervenção psicomotora, o termo comunicação refere-se ao estabelecimento de uma relação muito profunda, com uma partilha de sentimentos de forte carga emocional, através de uma união com uma troca muito íntima.

Segundo Goleman (2007), a forma de expressão da mente racional é a palavra, ao passo que a das emoções é a comunicação não-verbal. Assim, quando as palavras de alguém entram em desacordo com o que é transmitido pelo seu tom de voz, pelos gestos, ou outros elementos não-verbais, o conteúdo emocional está mais na maneira como é dito alguma coisa do que no que é dito propriamente. Este autor recorda que as pesquisas mais recentes na área da comunicação apontam que 90% de uma mensagem emocional é não-verbal, sendo 70% relacionada com a linguagem corporal, 20% com os componentes paralinguísticos como o tom de voz, fluência, entre outros, e apenas 10% relacionados aos conteúdos semânticos, ou seja, com aquilo que é propriamente dito. Goleman (2007) vai mais longe, explicando que as mensagens não-verbais, como a ansiedade no tom de voz ou a irritação na rapidez de um gesto, são quase sempre percebidas inconscientemente, sem que se dê uma atenção especial ao conteúdo da mensagem, mas apenas recebendo-a e respondendo-a tacitamente. As aptidões que nos permitem fazer isso de forma adequada são o principal foco de estudo deste trabalho.

De acordo com o que já foi dito, o corpo exprime sempre espontaneamente os sentimentos, desejos e fantasmas, pela sua atitude, mímicas, gestos (ou imobilidade), contato, distância, ritmo, respiração, tonalidade vocal, ato e maneira que utiliza os objetos. Assim, estas diferentes mensagens não-verbais que constituem a maior parte da informação que comunicamos aos outros são integradas num todo, que visa a percepção de uma mensagem global e que faz com que as diferentes partes da mensagem sejam coerentes entre si. Segundo Lapierre (2010), a coerência entre estes diferentes elementos da comunicação não-verbal é estabelecida pelo tônus muscular, que funciona como pano de fundo da comunicação, e que é definido por ele como os estados de

contração psicofisiológica dos músculos, integrados pelos influxos nervosos que se projetam por todo o corpo e que são regulados pelos núcleos cerebrais subcorticais.

### 2.1.2 Tónus muscular e emoção

Wallon (2007), nos seus trabalhos sobre a relação entre as emoções e as funções posturais descreve a existência de dois processos de contração muscular distintos: aquele que é conduzido pelas neurofibrilhas mielinizadas, que fazem contrair as miofibrilhas musculares e provocam movimento, e aquele que é conduzido pelas neurofibrilhas amielínicas, que provocam a contração tónica que dá suporte ao movimento. Ele conclui, então, que cada movimento executado é acompanhado a cada instante por uma variação tónica que o reforça e sustém. E que deste sistema postural, que assegura a posição do corpo e dá aos gestos um ponto de apoio variável e sólido, dependem o funcionamento dos músculos do tronco, os músculos da acomodação sensorial e os músculos da mímica, dos quais resulta a expressão das emoções. Wallon (2007) destaca, ainda, a importância da emoção na evolução psíquica da criança, descrevendo-a como o “traço-de-união” entre o movimento, que lhe é pré-existente, e a consciência, que ela inaugura.

Para Fonseca (2007), a tonicidade consiste numa função primordial de alerta e de vigilância que assegura as condições energéticas e selectivas, sem as quais nenhuma actividade mental poderia ser realizada. No âmbito da organização da psicomotricidade, a tonicidade é o seu alicerce fundamental e garante as atitudes, posturas, mímicas e emoções, de onde emergem todas as actividades motoras humanas e faz parte da primeira unidade do modelo de organização funcional do cérebro humano de Lúria (1973, *cit in* Fonseca, 2007), que é a unidade de regulação tónica de alerta e dos estados mentais. O sistema funcional que está relacionado com a tonicidade é a formação reticulada, que é uma das estruturas filogenéticas mais antigas do sistema nervoso e a estrutura que ontogeneticamente apresenta uma maturação mais precoce, e os substratos neuroanatómicos que lhe correspondem são a medula e o tronco cerebral.

Fonseca (2007) cita, também, os trabalhos de André-Thomas e Ajuriaguerra (1949, *cit in* Fonseca, 2007) e de Dargassies (1968, *cit in* Fonseca, 2007) para definir duas formas de tonicidade, a de repouso (ou de fundo) e a de actividade, sendo a primeira de carácter permanente e relacionada às funções posturais e a segunda de características de ruptura da atitude, exercendo-se entre elas uma interacção recíproca que está na base da integração da psicomotricidade a níveis mais hierarquizados do cérebro.

Lapierre (2010), por sua vez, refere a existência de três tipos de regulação tónica que se relacionam entre si, que são o tónus postural, que assegura o equilíbrio do corpo,

o tónus de sustentação dos comportamentos motores, que consiste na regulação das tensões tónicas que permitem a harmonia e eficácia dos gestos e o tónus afetivo.

A atitude postural, mais ou menos ereta ou abaixada, mais ou menos firme ou frouxa, exprime inconscientemente as tensões psíquicas, o humor geral e o humor do momento (abatimento, felicidade, tristeza, agressividade, dominação ou submissão, excitação sexual, angústia, etc.) e as ligações interneurais entre o córtex e as estruturas subcorticais permitem à pessoa tomar consciência dessa atitude e modificá-la voluntariamente, embora de maneira “artificial” e temporária. Por sua vez, as estruturas que fazem a regulação tónica dos comportamentos motores recebem a influência do cérebro límbico, que acrescenta ao ato mecânico uma conotação afetiva e o gesto adquire uma tonalidade de medo, cólera, alegria, ou tristeza, tornando-se portador de uma mensagem afetiva involuntária. Assim, constitui-se o tónus afetivo, que, segundo Lapierre (2010) consiste nas incessantes modulações associadas às atitudes, aos deslocamentos e às atividades gestuais que ocorrem em função de um fundo tónico geral, que está relacionado com as tensões psíquicas instintivas do momento. A leitura, consciente ou inconsciente, deste tipo de mensagens é um elemento fundamental da comunicação.

Damásio (1994) afirma que os sentimentos são representados a muitos níveis neurais e, pelas suas ligações inquebrantáveis ao corpo, surgem em primeiro lugar no desenvolvimento individual. Além disso, ele destaca que os sentimentos proporcionam a cognição do estado visceral e músculo-esquelético, quando esse estado é afectado por mecanismo pré-organizados e por estruturas cognitivas que desenvolvemos sob a sua influência.

Segundo Goleman (2007), na arquitetura do cérebro, é a amígdala, estrutura central do lobo límbico, que assume uma posição privilegiada como sentinela e mediadora emocional, capaz de assumir o controlo do cérebro. Os dados sensoriais, quando são recebidos pelos órgãos dos sentidos, viajam no cérebro, primeiro para o tálamo, e, depois, por uma única sinapse, para a amígdala, sendo posteriormente encaminhados para o neocórtex. Dessa forma, a amígdala começa a responder antes que o neocórtex o faça, pois ele demora mais a receber e a processar a informação, para que possa, por fim, dar início a uma resposta, mais cuidadosamente elaborada.

### 2.1.3 Origem do conceito diálogo tónico-emocional

Desde os trabalhos de Ajuriaguerra (1976), que se tornou evidente a relação entre tónus e emoção, que se encontra especialmente evidente nos primeiros anos de vida da criança e nas relações que ela estabelece e que são fundamentais para o seu

desenvolvimento. Na sua obra, juntamente com as referências aos trabalhos de Wallon (s/ data, *cit in* Ajuriaguerra, 1976), encontramos as primeiras designações de “*relação tônico-emocional*” e “*diálogo tônico*”:

O carácter emotivo da relação tônico-emocional é assinalado por H. Wallon no que ele denomina de simbiose afetiva, a qual sucede à simbiose fisiológica primária entre a criança e a mãe e cria comportamentos que não são apenas gritos relacionados com os cuidados maternos que a criança necessita, mas sorrisos e sinais de contentamento que são já uma ligação puramente afetiva entre ela e os que se dão ao trabalho de responder-lhe. (...)

A preocupação constante de H. Wallon foi a de demonstrar bem a importância da fusão afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do indivíduo, fusão que se exprime através de fenômenos motores, em um diálogo que é o prelúdio do diálogo verbal posterior e que nós chamamos de “diálogo tônico”. Este diálogo tônico, que coloca o indivíduo por inteiro na comunhão afetiva, só pode ter como instrumento à sua altura um instrumento total: o corpo.

Ajuriaguerra (1976) teria, então, introduzido o termo “diálogo tônico” juntamente com Wallon (s/ data, *cit in* Ajuriaguerra, 1976), embora Corraze (2009), na sua revisão sobre o tema, explique que Ajuriaguerra (s/ data, *cit in* Corraze, 2009) teria partido do conceito original “*réactions tonico-émotionnelles*” de Wallon (s/ data, *cit in* Corraze, 2009), para, posteriormente, começar a utilizar o termo “*dialogue tonique*”. Ajuriaguerra (1962, *cit in* Corraze, 2009) chegou à conclusão que a neurologia francesa tinha “despersonalizado completamente a função motora” e partiu em busca de outras concepções que encontraram ressonância nas perspectivas de Wallon (s/ data, *cit in* Corraze, 2009). Este autor defendia que a função motora seria a primeira das funções de relação e influenciou Ajuriaguerra (1970, *cit in* Corraze, 2009) na estruturação do seu pensamento, que viria a concluir que seria “um erro estudar a psicomotricidade unicamente a partir do plano motor”, situando o ato num contexto socio-afetivo.

Na psicologia do desenvolvimento infantil de Wallon (2007), é amplamente reconhecida a importância que ele destacou sobre o diálogo tônico-emocional no processo de desenvolvimento psicomotor. Na sua teoria de desenvolvimento, o segundo estágio, que vai dos 6 aos 12 meses, corresponde ao estágio tônico-emocional, no qual a afetividade surge como aspeto fundamental para o desenvolvimento da criança.

Segundo Wallon (1930, 1950 e 1963, *cit in* Fonseca, 2005) a emoção é o que impulsiona da ação, tratando-se de uma pré-linguagem de verdadeiro significado inter-afectivo e inter-social na medida em que as expressões emocionais dependem da relação com os outros, nomeadamente com a mãe, que é um adulto socializado portador

de cultura. As trocas entre o adulto e o bebê, com gestos, carícias, atitudes, mímicas, vocalizações, abraços, interações, etc. vão adquirindo nuances afetivas e expressões emocionais, num diálogo tônico e corporal de índole relacional e afetivo. Para Fonseca (2005), trata-se de uma linguagem emocional com características não-verbais e não simbólicas, mas de grande relevância social. Nascida das emoções emanadas do corpo, a afetividade primária é, então, paralelamente somática, epidérmica, tátilo-quinestésica, extrassomática, relacional e social, porque a criança não se pode auto-estimular, ou sentir os efeitos da sua motricidade sem intencionalidade nos seus atos.

Neste sentido, Fonseca (2005) considera a tonicidade a matéria-prima da vida afetiva e um dos alicerces da teoria original da psicomotricidade, tendo em conta que para Wallon (1930, 1950, 1956, 1963 e 1970, *cit in* Fonseca, 2005) o que transforma o fisiológico em psicológico é a tonicidade.

Wallon (1963, *cit in* Corraze, 2009) destaca, então, o papel das emoções e da atividade tónica nos atos motores e na atividade física, mostrando como as emoções e as suas nuances estão invariavelmente ligadas às variações do tônus dos membros e da vida orgânica. No contexto da relação mãe-bebê, as modificações do tônus muscular estão relacionadas com as expressões emocionais, constituindo-se assim como manifestações tónico-emocionais.

Segundo Wallon (1959, *cit in* Corraze, 2009), é esta comunicação entre a mãe e o bebê que vai tornando possível a representação e o pensamento, para os quais é fundamental a construção do esquema corporal. Aos dois anos a criança já é capaz de imitar um movimento que visualiza, porque pode traduzir a sua percepção num sistema postural, sendo os jogos sensorio-motores que permitem estabelecer as conexões entre os campos sensoriais ou exteroceptivos e posturais ou propioceptivos. Para Wallon (1959, *cit in* Corraze, 2009), a imagem do corpo é baseada na assimilação da experiência veiculada do corpo na relação com o corpo do outro.

#### 2.1.4 Relação tónica

Seguindo esta linha conceitual, Lapierre e Aucouturier (1984) introduziram o conceito de relação tónica na sua prática de intervenção psicomotora, definindo-a como o intercâmbio dialético que se pode estabelecer entre dois corpos e que lhes permite compreenderem-se, estabelecendo uma situação de fusionalidade mais ou menos simbólica, onde existe uma comunicação profunda e encontra-se prazer na relação. Esta relação, que estes autores definem como sendo de penetração conjunta, pode ser feita em contato direto e, também, à distância, e pode acontecer em movimento ou na imobilidade. O vetor da comunicação não é o gesto dinâmico em si mesmo, que se

encontra ligado à motricidade voluntária, e sim as modulações tónicas que dão ao gesto o seu conteúdo afetivo e emocional e que estão ligadas à subcorticalidade.

A comunicação tónica é feita de uma infinidade de nuances muito finas, que não são passíveis de serem transformadas em linguagem verbal e, assim, são muito mais sentidas do que compreendidas pelo outro. Por esse motivo, a relação tónica não pode ser descrita por palavras, que se revestem necessariamente de conceitos intelectuais, sendo insuficientes para definir integralmente a situação que é vivida. Pode-se quase dizer que se trata de uma relação de ordem biológica ou psicofisiológica, pois se somos capazes de sentir o outro através do seu corpo e das suas produções corporais, é porque a nossa organização biológica é idêntica, o que permite, tendo como referência o nosso próprio corpo, sentir o que o outro sente. Trata-se de uma espécie de cumplicidade implícita num mundo fechado que engloba dois seres e dos quais os outros estão excluídos. Quando acontece este tipo de relação profunda, existe uma perda de consciência do que se passa ao redor, de tudo o que não seja o outro (Lapierre e Aucouturier, 1984).

Neste sentido, a dialética tónica exprime a dialética fusional, como indicam Lapierre e Aucouturier (1984), fazendo referência ao *“fantasma de fusão”*, que tem origem na relação primária mãe-filho:

É a “re-união” de dois corpos que, além da sua separação, encontram a sua unidade biológica e participam da mesma vida. O fantasma de fusão está presente em qualquer relação tónica verdadeira, em contato direto ou à distância.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), a “fusão” começa a ser vivida no período pré-natal, a partir das sensações iniciais que o feto registra, desde que o desenvolvimento do seu aparelho neurológico o permite, o que acontece pelo quinto mês da vida intrauterina. Banhado no líquido amniótico, que está na mesma temperatura do seu corpo, portanto sem limite térmico entre o dentro e o fora, o bebé vive num estado de indiferenciação total, sendo parte não separada do corpo da mãe. E estando satisfeitas as suas necessidades fisiológicas, ele não tem necessidades, nem desejos, nem frustrações, estando num estado de plenitude.

Não possuímos lembrança consciente destas sensações, mas elas deixam traços mnésicos profundos no nosso inconsciente. Após o nascimento, a fusão pode ser vivida entre o bebé e aqueles que cuidam dele, e consiste numa experiência inconsciente e inexprimível, com perfeito ajuste das tensões psicotónicas entre os dois corpos. Essa harmonia provoca uma sensação de “fusão biológica”, uma confusão entre as suas



próprias tensões tónicas e as do outro, uma perda dos limites do corpo em compenetração recíproca. E essa vivência fusional só pode estabelecer-se se houver um desejo e prazer mútuos nessa vivência, ou seja, se o adulto entrar no “jogo fantasmático”, encontrando o seu próprio desejo de fusão, e a criança tornar-se a complementaridade da sua própria falta. Os contornos destas vivências psicotónicas mais ou menos fusionais, das satisfações, das rupturas e das frustrações que elas geram, são inscritas no inconsciente e constituem as estruturas primárias da personalidade (Lapierre, 2010).

#### 2.1.5 Dimensão inconsciente do diálogo tónico-emocional

Para a Psicanálise o termo «fantasma» ou «fantasia» tem um emprego muito extenso. Segundo Laplanche e Pontalis (2001), estes dois termos teriam originalmente um sentido idêntico, provindo do termo alemão “*Phantasie*”, que designa a imaginação. Pela definição destes autores, os termos remontam à “encenação imaginária em que o indivíduo está presente e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente”. Além disso, os termos “fantasma” ou “fantasia” podem ser apresentados sob diversas modalidades, sendo elas fantasias conscientes ou sonhos diurnos e fantasias inconscientes, tais como no caso em que a análise as revela como estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto.

Lapierre e Aucouturier (1984) explicitam que o sentido que dão ao termo “fantasma” trata-se de uma produção imaginária inconsciente, que, ao contrário da pulsão que é pré-formada e ligada ao biológico, estrutura-se com base numa experiência vivida. Essa experiência, que é do tipo emocional e que está ligada a sensações de prazer ou desprazer, é anterior ao aparecimento da consciência e, portanto, trata-se de um registo inconsciente que é capaz de motivar comportamentos sem que o indivíduo tenha consciência dele. Lapierre (2010) define que os fantasmas tratam-se de representações de atos, de relações corporais imaginárias, que têm relação com experiências vividas de prazer ou desprazer, portanto susceptíveis de provocar o desejo ou o medo da atuação.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), o ser humano é marcado por uma falta e passa a sua vida inteira a tentar supri-la. Essa falta é uma “falta no corpo”, que tem origem no nascimento, que é vivido pelo bebé como uma ruptura fusional. Trata-se, então, de uma “falta do corpo do outro”, ou seja, é uma “falta no corpo, do corpo do outro”. A partir dessa ruptura fusional origina-se um desejo inconsciente de retorno a esse estado de plenitude pré-natal, criando-se no nível imaginário o “fantasma de fusionalidade”, que é o fantasma original e que influencia o comportamento do ser humano ao longo de toda a sua vida. Essa procura do outro vai tendo formas cada vez

mais simbólicas, substitutivas da fusão corporal, que podem ser mais ou menos satisfatórias.

Assim, origina-se o chamado “espaço fusional” que é o local de fusionalidade simbólica, à distância. Ao contrário da fusão de contato corporal, na qual não existe “mediação” entre os corpos, esta comunicação é sempre mediatizada pelos “mediadores de comunicação”, que são o gesto, o olhar, a voz, entre outros, e é, a princípio, uma troca de sons vocais, depois torna-se palavra, mímica (do rosto e do corpo nas suas atitudes) e, por fim, realiza-se através dos objetos. Aqui encontra-se a origem das noções psicomotoras de esquema corporal e espaço-temporais, pois a criança começa a perceber o seu corpo como único e distinto do da sua mãe e que existe um espaço e um tempo de comunicação entre elas (Lapierre e Aucouturier, 1984).

Para Aucouturier e Lapierre (1984) esta ruptura fusional está necessariamente ligada às origens primárias da agressividade. Quando a criança começa a perceber-se como um ser individual e distinto da sua mãe, começa, também, a desenvolver a noção de um desejo próprio, pelo qual tem de lutar e defender. Para tal, a criança começa a negar o desejo da mãe, para depois poder assumir o que realmente deseja, que pode estar em concordância com o desejo do outro ou não.

Lapierre (2010) explicita que a agressividade é vista nesta perspectiva como uma afirmação de si, na relação com o mundo e com os outros. Nos seus trabalhos com crianças pequenas, Lapierre (2010) percebia o surgimento dessa agressividade, inicialmente, como um desejo de posse do corpo do adulto, depois uma agressividade voltada contra o adulto, que no contexto do brincar pode levar até à sua morte simbólica, e, depois, a sua dominação e domesticação, nas quais a criança começa a viver simbolicamente o seu poder perante o outro e o mundo.

Lapierre (2010) afirma que, tanto nos trabalhos que realizou com adultos quanto com crianças, as atividades dirigiam-se espontaneamente em duas direções opostas, por um lado, a agressividade, expressa sob a forma de jogo, mas, às vezes, investida em crises de violência e de raiva, com forte implicação emocional, e desembocando com frequência no assassinato simbólico. Por outro lado, a procura de um acordo carregado de afetividade e de ternura, exprimindo-se, frequentemente, sob uma forma regressiva, através de relações de tipo parental, e podendo chegar a situações fusionais.

Seguindo esta linha de pensamento, Boscaini (2004) afirma que o processo de desenvolvimento psíquico se deve à existência de duas pulsões primárias, a pulsão de fusão, que consiste numa experiência motora que tem como correspondente psíquico o fantasma de fusão, na qual vive-se uma total simbiose do próprio corpo com o corpo materno, e a pulsão de difusão, que corresponde ao fantasma de expansão e manifesta-se através de um movimento orientado para a exploração do espaço. A mãe unifica estas

duas pulsões sustentando-as, permitindo que o bebê experimente a continuidade corporal, espacial do dentro-fora e temporal do primeiro-depois, graças à alternância de experiências de fusão e difusão.

Segundo Boscaini (2004), no primeiro ano de vida é a incapacidade motora do bebê que exige que ele seja apoiado, permitindo instalar-se a comunicação através do diálogo tônico, ao passo que no segundo ano, com a conquista da autonomia motora, abre-se espaço para uma comunicação à distância, reduzindo o contato corporal e substituindo-o pelo olhar e pela voz, graças a um novo tipo de investimento. O diálogo tônico persiste, assim, como testemunho do vínculo corporal e do acordo criado entre os interlocutores. No terceiro ano, o fato de o bebê ser tocado, mesmo que por breves momentos, pode representar a consolação que necessita para orientar-se na tendência para o seu movimento exploratório e para a atividade motora. Ao longo dos anos, o diálogo tônico persiste no interior da linguagem verbal, na qualidade de articulação da palavra, que mantém múltiplos aspectos não-verbais, como o ritmo, o volume, a intensidade, a acentuação, a cadência, entre outros. Na vida adulta, o diálogo tônico é retomado e elaborado, essencialmente, no interior da vida amorosa conjugal.

#### 2.1.6 Os processos de vinculação nas relações precoces

Bowlby (s/ data, *cit in* Corraze, 2009), psicanalista e criador da teoria da vinculação, mostrou claramente na sua análise sobre o vínculo existente entre a mãe e o bebê, a importância que esta relação tem para o desenvolvimento da criança. Bowlby (1984) baseou-se nos conhecimentos da etologia e na teoria do comportamento instintivo, para organizar um novo modelo de funcionamento humano. O comportamento de vinculação do bebê passa, então, a ser enquadrado como uma classe de comportamento social, de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e parental, e que tem uma função biológica específica que é a de aproximar o bebê da sua figura prestadora de cuidados, protegendo-o de ameaças externas. A função deste comportamento não está, portanto, relacionada com a satisfação de necessidades alimentares ou de conforto, como se defendia até então, pois o comportamento de vinculação do bebê não se desenvolve, primordialmente, com as figuras que lhe prestam esse tipo de cuidado, mas com aquelas que realizam maior interação social com ele.

Segundo Bowlby (1984) a relação entre a mãe e o bebê estabelece-se devido ao desenvolvimento do comportamento de vinculação do bebê e do comportamento de cuidar da mãe, sendo que o comportamento de vinculação do bebê é constituído por respostas como orientar-se, voltar a cabeça, sugar, agarrar, prender-se, alcançar, sorrir, balbuciar, chorar, seguir e chupar.

Como no ser humano a ontogênese destes sistemas é lenta e complexa e o seu ritmo de desenvolvimento é muito variável de criança para criança, torna-se difícil a formulação de um enunciado simples sobre o progresso durante o primeiro ano de vida. No entanto, quando a criança começa o seu segundo ano de vida e passa a locomover-se, o comportamento de vinculação, já bastante típico, é quase sempre observado. Nessa idade, na maioria das crianças, o conjunto integrado de sistemas comportamentais de vinculação é facilmente ativado, especialmente pela partida da mãe ou por algo assustador, e os estímulos que finalizam esses sistemas são o som, a visão e o contato com a mãe. Até a criança completar o seu terceiro ano de vida, os sistemas comportamentais continuam a ser muito facilmente ativados, sendo que, daí em diante, na maioria das crianças, eles passam a ser ativados com menos facilidade e, também, passam por outras mudanças que tornam menos urgente a proximidade com a mãe. Durante a adolescência e a vida adulta, ocorrem novas mudanças, nomeadamente a mudança das figuras para quem o comportamento de vinculação é dirigido (Bowlby, 1984).

Segundo Ainsworth (1978, *cit in* Bowlby, 1984) existem duas variáveis que estão significativamente relacionadas com o desenvolvimento do comportamento de vinculação, que são a sensibilidade da mãe em responder aos sinais do seu bebé e a quantidade e a natureza da interação entre eles. Os bebés que são mais lentos a desenvolver o vínculo são aqueles que, por uma razão ou outra, experimentam menos estimulação social da figura de vinculação, através dos diferentes mediadores do intercâmbio social como o contato visual olho a olho, o sorriso, a balbuciação, ou a estimulação tátil e cinestésica.

Ainsworth (1978, *cit in* Bowlby, 1984) definiu três padrões de vinculação a partir da observação do comportamento de bebés num procedimento de avaliação que denominou de “Situação Estranha”. Esses três padrões são: bebés *seguramente vinculados à mãe*, que constituem a maioria e que são ativos nas brincadeiras, procuram contato quando afligidos por uma separação breve, são prontamente confortados e rapidamente voltam a absorver-se nas brincadeiras; bebés *ansiosamente vinculados à mãe e esquivos*, que constituem aproximadamente 20% das amostras e que evitam a mãe na reunião, especialmente após a segunda ausência e tratam um estranho de um modo mais amistoso do que o fazem com a própria mãe e bebés *ansiosamente vinculados à mãe e resistentes*, que constituem aproximadamente 10% das amostras e que oscilam entre a procura de proximidade e do contato com a mãe e a resistência ao contato e à interação com ela, sendo que alguns são notavelmente mais coléricos que outros e, uns poucos, mais passivos.

Posteriormente, Main e Solomon (1986, *cit in* Soares, 2007) acrescentaram mais um padrão de vinculação de bebês *desorganizados/desorientados*, caracterizados pela presença simultânea de comportamentos contraditórios, movimentos despropositados e assimétricos, posturas anômalas, sinais de apreensão em relação à figura de vinculação, expressões de desorganização, desorientação e confusão.

## 2.1.7 Dimensão neurológica do diálogo tônico-emocional

Gallese, Fadiga, Fogassi e Rizzolatti (1996, *cit in* Corraze, 2009) publicaram os primeiros trabalhos sobre a descoberta de neurónios que desempenham um papel especial nas primeiras interações mãe-bebê e que estão relacionados com os comportamentos de imitação, que chamaram de “*neurónios espelho*”. Existem atualmente uma grande multiplicidade de publicações e estudos sobre o assunto. Alguns trabalhos realizados com recurso a imagens cerebrais parecem confirmar estas concepções e oferecem a possibilidade de explicar as imitações precoces.

Segundo Di Pellegrino et al (1992, *cit in* Rizzolatti e Craighero, 2004), Gallese et al (1996, *cit in* Rizzolatti e Craighero, 2004) e Rizzolatti (1996, *cit in* Rizzolatti e Craighero, 2004) os neurónios espelho são uma classe particular de neurónios visuo-motores, originalmente descobertos na área F5 do cortex pré-motor no lobo frontal do macaco, que são ativados quando um macaco percebe um outro indivíduo, que pode ser um macaco ou um humano, a realizar uma ação, ou quando ele realiza uma ação similar.

O circuito dos neurónios espelho é constituído, além da área F5 do cortex pré-motor, pela região do sulco temporal superior e outras áreas do lobo parietal inferior. A região do sulco temporal superior contém neurónios que são ativados pela observação de ações como andar, virar a cabeça, inclinar o tronco, ou mexer os braços, que enviam informações para os neurónios do lobo parietal inferior, que, por sua vez, enviam estímulos ao cortex pré-motor do lobo frontal. Segundo Rizzolatti et al (2001, *cit in* Rizzolatti e Craighero, 2004) as funções dos neurónios espelho nos macacos correspondem à compreensão das ações e à sua imitação. Este mecanismo neuronal reveste-se, então, de uma grande importância evolucionária, através do qual os primatas podem compreender ações realizadas pelos outros e imitá-las.

Este mecanismo funciona da seguinte forma: cada vez que um indivíduo vê uma ação realizada por outro indivíduo, os neurónios que representam essa ação são ativados no cortex pré-motor do observador. Assim, o sistema de neurónios espelho transforma a informação visual em conhecimento. A imitação, ou seja, a capacidade de aprender a realizar uma ação pela sua observação está, então, presente nos primatas, especialmente, nos humanos e, provavelmente, nos macacos. A comprovação de que os

neurónios espelho estão relacionados com a compreensão das ações reside no facto de que eles podem ser ativados mesmo quando não existe um estímulo visual, como por exemplo através de um estímulo auditivo (Rizzolatti e Craighero, 2004).

O sistema de neurónios espelho nos humanos codifica os movimentos que formam uma ação e não apenas a ação em si mesmo, como no caso dos macacos. Os estudos realizados mostram, então, uma complexa rede neuronal ativada no ser humano na observação de ações, envolvendo áreas occipitais, temporais, parietais, visuais e duas regiões com funções, predominantemente, motoras, no lobo parietal inferior, na parte baixa do giro pré-central e na parte posterior do giro frontal inferior (Rizzolatti e Craighero, 2004).

Por sua vez, Goleman (2007) destaca a relação das interações ocorridas nos primeiros anos de vida com a amígdala, onde são registadas um conjunto de lições elementares, baseadas na sintonia e perturbações dos contatos entre a criança e os seus prestadores de cuidados. Segundo este autor, os trabalhos de LeDoux (1993, *cit in* Goleman, 2007), mostram como essas “lições emocionais” ficam armazenadas na amígdala como planos brutos, sem palavras, para a vida emocional. Como essas primeiras lembranças emocionais estabelecem-se numa época anterior àquela em que as crianças podem verbalizar a sua experiência, acabam por condicionar as respostas emocionais que se desencadeiam ao longo da vida, sem que o indivíduo tenha consciência do que causa as suas respostas aos acontecimentos do meio.

Como o atalho do tálamo à amígdala contorna o neocórtex, esta passagem permite que a amígdala ative um repertório de respostas baseadas em impressões emocionais e lembranças de que não temos plena consciência. As pesquisas realizadas mostram que nos primeiros milésimos de segundo em que temos a percepção de alguma coisa, não apenas compreendemos inconscientemente o que é, mas decidimos se gostamos ou não dela (Goleman, 2007).

A nível neurobiológico, pode-se afirmar, segundo Palmer (2008), que a oxitocina é o principal mensageiro químico relacionado com os comportamentos de vinculação do bebé e com os comportamentos maternos. Por esse motivo Klaus et al (2000, *cit in* Figueiredo, 2003) a denomina de “hormona da vinculação”. Segundo Dacome e Garcia (2008) a oxitocina trata-se de uma hormona produzida pelo hipotálamo e armazenada na hipófise posterior, sendo que se encontram mais enervações de vias oxitocinérgicas em regiões do sistema límbico como o hipotálamo, a amígdala e o septo. Palmer (2008) explica que a libertação desta hormona no cérebro acontece principalmente em resposta ao contacto social, especialmente nas situações em que acontece contato pele a pele.

A oxitocina, segundo Palmer (2008), favorece o desenvolvimento da amamentação, estimulando a conduta materna e a produção de leite, e o ato de colocar o

bebé no peito, durante a primeira hora depois do nascimento, faz com que a oxitocina se eleve a níveis excepcionais tanto na mãe quanto no bebé. Nos primeiros meses de vida do bebé, a mãe continua a produzir elevados níveis de oxitocina, que estão diretamente relacionados com a quantidade de contato físico estabelecido, proporcionando uma sensação de calma e bem-estar. A oxitocina segregada graças ao contato continuado com o bebé reforça na mãe um maior sentido maternal, o que faz com que ela esteja mais sensível aos sentimentos dos outros e que saiba reconhecer os sinais não-verbais do bebé mais facilmente. O contato corporal continuado entre os pais e o bebé eleva o nível de oxitocina em ambos e reduz a resposta de hormonas do *stress*.

#### 2.1.8 Diálogo tónico-emocional e a construção da identidade corporal e da personalidade

Segundo Damásio (1994) são as representações primordiais do corpo em ação que constituem um enquadramento espacial e temporal, uma métrica, que serve de base a todas as outras representações, desempenhando um papel muito importante no desenvolvimento da consciência. Segundo ele, são estas representações que constituem o núcleo da representação neural do “*Self (Eu)*”, sendo uma referência natural para o que acontece no organismo, dentro e fora dos seus limites, que vai sendo reconstruída ao longo da vida, a cada nova experiência.

Segundo Lapierre (2010), o distanciamento em relação ao corpo do outro permite, como já vimos anteriormente, o surgimento dos mediadores de comunicação e o desenvolvimento da identidade, que começa por ser uma identidade corporal. Para que este processo se desenvolva, o corpo da criança começa a ser reunido numa imagem global, que aparece em torno dos 8 a 9 meses no estágio do espelho, segundo a teoria lacaniana do desenvolvimento, que é quando a criança começa a identificar as suas partes do corpo como suas, construindo o seu eu corporal unificado e autónomo.

Segundo Aucouturier e Lapierre (1984), o processo de ruptura fusional já descrito, durante o qual a criança procura escapar ao desejo fusional do adulto, é fundamental para a criança encontrar a sua identidade e conquistar a sua autonomia. No entanto, durante esse processo ela acaba mantendo o seu próprio desejo de fusão, encontrando substitutos simbólicos para preencher a sua falta. Esta ambivalência marca uma problemática conflituosa no inconsciente da criança e que está profundamente relacionada com a estruturação da sua personalidade.

Para Lapierre e Aucouturier (1984), a personalidade, entendida como o modo pessoal de estruturar relações, a maneira de perceber e de reagir, começa, então, a estruturar-se a partir das primeiras experiências relacionais da criança, que são

essencialmente corporais e elaboradas no decorrer dos primeiros anos de vida. As experiências posteriores são integradas nesta base, enriquecendo e revestindo as primeiras estruturas, sem, contudo, modificar profundamente a sua arquitetura.

Lapierre e Aucouturier (1984), nas suas experiências práticas de intervenção psicomotora com crianças pequenas, perceberam que os traços da personalidade de crianças de 12 a 18 meses já se encontram bem definidos, a ponto de se conseguir imaginar como seria o comportamento delas enquanto adultos nas sessões. Ora, tendo em consideração que a criança até aos dois anos não tem acesso à linguagem e ao pensamento verbal, torna-se evidente que a personalidade e, do mesmo modo, as suas perturbações, estruturam-se essencialmente a partir da vivência psicomotora, feita de sensações com conotações tónico-afetivas e emocionais não conceituadas.

Martins (2015) destaca que o tónus é uma espécie de cartão de identidade psicocorporal que nos identifica não só pela postura e movimento como pelo perfil da nossa regulação emocional e expressão comportamental.

Bergés (1972) afirma que cada um exprime qualquer coisa que lhe é própria, pois os movimentos realizados podem ser os mesmos, mas os gestos diferem de pessoa para pessoa. São esses elementos, que se introduzem entre o movimento e o gesto, que “falam” por si, revelando a personalidade de cada indivíduo, conferindo características pessoais à expressão e aos comportamentos. A personalidade pode, então, ser observada pelos outros, mas também pelo próprio, fazendo com que ele se reconheça a si mesmo.

Segundo Bergés (1972) a qualidade primordial do gesto que caracteriza a “maneira de ser” é a harmonia. Segundo ele, existe uma certa harmonia entre o gesto, o movimento, a atitude e a postura daquele que está em relação com outro e, seja essa harmonia mais ou menos agradável, coerente, unida, abrupta, tensa, ou reflexo de conflito, tanto mais ou menos harmoniosa será a maneira de existir do indivíduo e a sua personalidade.

Goleman (2007) refere que os bebés são solidários diante da angústia alheia, mesmo antes de adquirirem a percepção da sua própria individualidade. Mesmo poucos meses após o nascimento, os bebés reagem a uma perturbação sentida por aqueles que estão ao seu entorno, como se esse incómodo estivesse a acontecer neles próprios, chorando ao verem que outra criança está a chorar e imitando a angústia dos outros. Segundo Goleman (2007) essas mímicas motoras são os primórdios de uma qualidade fundamental das relações interpessoais, que Titchener (1920, *cit in* Goleman, 2007) foi o primeiro a designar por empatia. Do grego *empátheia*, “entrar no sentimento”, este termo foi inicialmente usado para designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa.



Segundo Goleman (2007) lesões na área direita dos lobos frontais provocam um déficit na capacidade de entender a mensagem emocional através do tom de voz das pessoas, que é a base da empatia, embora a capacidade de entender as palavras esteja conservada. Danos em outras regiões do hemisfério direito parecem estar relacionados, também, com falhas na percepção emocional, provocando incapacidade de exprimir emoções através do tom de voz ou dos gestos. Goleman (2007) aponta que estas regiões do cérebro têm fortes ligações com o sistema límbico. Este autor destaca o trabalho de Brothers (1989, *cit in* Goleman, 2007), que, examinando relatos neurológicos, concluiu que as amígdalas corticais e as suas ligações com a área de associação do córtex visual constituem uma parte dos circuito-chave do cérebro que estão na base da empatia.

### 2.1.9 Inteligência e competência emocional

Goleman (2007) recolheu, organizou e expôs a investigação disponível sobre a relação entre a inteligência e as emoções. Influenciado pela teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1993, *cit in* Goleman, 2007), que introduziu os conceitos de “inteligência interpessoal” e “inteligência intrapessoal”, e, também, pelos trabalhos de Salovey e Mayer (1990, *cit in* Goleman, 2007), que criaram o conceito de “inteligência emocional”, Goleman (2007) adoptou este conceito e expandiu-o, aprofundando os estudos que descrevem a relação entre inteligência e emoção.

Segundo Mayer e Salovey (1990, *cit in* Goleman, 2007), a inteligência emocional está relacionada com cinco aptidões fundamentais que são conhecer as próprias emoções, lidar com emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e lidar com relacionamentos. Para Goleman (2007), a inteligência emocional está relacionada com a capacidade de criar motivações para si próprio, persistir num objetivo apesar dos percalços, saber controlar impulsos e aguardar pela satisfação dos desejos, manter-se em bom estado de espírito, impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar, ser empático e autoconfiante.

Goleman (1999, *cit in* Veiga-Branco, 2005) aplicou este modelo em contextos de trabalho, estudando a relação entre a inteligência emocional e a qualidade, eficácia e eficiência em termos de produtividade e a resolução de conflitos relacionais no espaço laboral. A partir daí, este autor começou a trabalhar com o conceito de “*competência emocional*”, que inclui tanto competências sociais como emocionais, e que o autor definiu como capacidades aprendidas, baseadas na inteligência emocional, que resultam num desempenho extraordinário no trabalho. Segundo ele, a nossa inteligência emocional

determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam na auto-consciência, na motivação, no auto-domínio, na empatia e no talento para as relações.

Veiga-Branco (2004) procurou definir um perfil caracteriológico de uma pessoa emocionalmente competente, realizando um estudo sobre as capacidades da auto-educação emocional e a sua interação implícita nos comportamentos de professores no contexto educativo. Desse modo, conseguiu definir um perfil de professor emocionalmente competente, através dos resultados da pesquisa que realizou, com a aplicação de uma escala de competências emocionais que ela organizou com base no modelo de Goleman (1999, *cit in* Veiga-Branco, 2005) e que denominou de Escala Veiga de Competências Emocionais (EVCE). Esta escala foi, posteriormente, utilizada em outros estudos em Portugal, um realizado pela mesma autora, novamente, com um grupo de professores (2005, *cit in* Lopes, 2013) e três aplicados a enfermeiros em âmbito hospitalar por Vilela (2006, *cit in* Lopes, 2013), Sobral (2008, *cit in* Lopes, 2013) e Agostinho (2008, *cit in* Lopes, 2013).

## 2.2 O Diálogo tónico-emocional na Intervenção Psicomotora

### 2.2.1 Importância do diálogo tónico-emocional na intervenção psicomotora

Lapierre e Aucouturier (1984) trabalharam juntos na construção de uma metodologia de intervenção psicomotora que incidia na valorização das componentes relacionais e psico-afetivas, incluindo elementos psicanalíticos na análise dos seus trabalhos. Cada vez mais afastados das metodologias tradicionais de intervenção psicomotora, começaram a privilegiar cada vez mais a dimensão psíquica da intervenção, permitindo que as crianças com quem trabalhavam demonstrassem a evolução natural dos jogos espontâneos que eram criados nas sessões. Ao invés de reprimirem as tentativas lúdicas das crianças, aceitavam-nas e encorajavam-nas, o que lhes permitia observar os seus comportamentos espontâneos e analisar os sentimentos que ali eram vividos através da expressão simbólica, afetiva e emocional.

Assim, Lapierre e Aucouturier (1984) concluíram que a vivência psíquica é muito mais espontânea e primitiva do que a vivência racional e intelectual e que é essa vivência que está na base da integração das noções psicomotoras fundamentais. Pois é através das conotações afetivas de prazer e desprazer das experiências psicomotoras da criança, que ela vai inscrevendo essas noções na sua organização mental, de uma forma inconsciente e muito antes de poder racionalizá-las, como atesta a frase de Lapierre (2010) “nada pode integrar-se realmente ao ser, se não passar antes pela sua organização tónico-emocional.”

Lapierre e Aucouturier (1984), percebendo a importância do diálogo tónico-emocional na prática psicomotora que estavam a desenvolver, destacaram-no como elemento fundamental da sua metodologia de intervenção. Na afirmação seguinte podemos atestar a importância da vivência deste tipo de comunicação no processo de reestruturação das etapas fundamentais do desenvolvimento psíquico:

Para que se possa entrar em comunicação direta com as estruturas originais da personalidade, e talvez assim conseguir modificá-las, é preciso falar com outra linguagem; uma linguagem corporal, psicomotora e psicotônica. É preciso recriar, neste nível, as cargas afetivas e emocionais do diálogo inicial com o corpo do outro. (...)

É esta regressão em direção a modos de comunicação arcaicos que constitui o princípio fundamental da terapia psicomotora. É apenas a partir desta regressão, deste revivenciamento das relações corporais primárias que será possível reestruturar as etapas posteriores que dela decorrem: espaço fusional, comunicação simbólica e afirmação da identidade. (...)

Depois de realizarem uma última obra em conjunto chamada “A falta no corpo: fantasmas corporais e prática psicomotora” Lapierre e Aucouturier (1984) finalizaram uma colaboração de anos, tendo cada um seguido o seu caminho e encontrado a sua identidade profissional. O fim da parceria deveu-se sobretudo a divergências sobre o processo de formação dos psicomotricistas. Para Lapierre (2010), essa formação tinha de incluir uma exploração profunda da própria problemática pessoal do psicomotricista, permitindo-lhe dominar a sua vivência corporal e as mensagens tónicas e gestuais que emite espontaneamente, fundamental para uma intervenção corporal eficaz e sem risco para a personalidade da criança. Já Aucouturier (s/ data, *cit in* Lapierre, 2010) colocava limites muito mais restritivos à implicação pessoal do psicomotricista na sua formação. Esse caminho conduziu Lapierre (2010) à construção de uma prática psicomotora que chamou de “*Psicomotricidade Relacional*”, como ele próprio afirmou: “O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei de “*Psicomotricidade Relacional*”, colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos.”

Esta abordagem de intervenção psicomotora foi desenvolvendo-se e assumindo características próprias e distintas das abordagens de carácter reeducativo e centradas, particularmente, na componente instrumental da actividade. Segundo Martins (2001a), na intervenção psicomotora em que existe uma maior valorização da componente relacional e psico-afetiva é elaborada, fundamentalmente, a gestão da problemática da afirmação da identidade, a partir da reorganização dos processos de fusionalidade e

distanciamento. Esta prática é influenciada pela corrente psicodinâmica e visa possibilitar um reviver da relação mãe-bebê, que é estabelecida pelo contato pela pele, pelo calor que unifica e dá prazer, pelo frio que reenvia o bebê para o desprazer, pela postura envolvente que acalma ou angustia, pelas mímicas, pelos sorrisos e pela voz.

Para Martins e Rosa (2005) a relação tônico-emocional decorrente da simbiose fisiológica e afetiva da relação precoce é uma experiência do corpo que pode ser reestruturada e reelaborada durante a intervenção psicomotora relacional, através do reinvestimento na figura do adulto como agente securizador e garante do desejo de interrelação com o mundo das coisas e dos outros.

Apesar de Lapierre (2010) ter distinguido a sua prática como “Psicomotricidade Relacional”, precisamente, para salientar a importância dos aspetos simbólicos, afetivos e fantasmáticos, Martins (2001a) defende que o processo de intervenção psicomotora deve contemplar tanto a abordagem relacional, quanto a instrumental, na medida em que ambas são fundamentais para realizar um processo de intervenção que, realmente, contemple o ser humano na sua totalidade. A inclusão dos aspectos emocionais e afetivos, quer conscientes quer inconscientes, na intervenção psicomotora é algo absolutamente fundamental para que ela possa cumprir os seus propósitos e ser, verdadeiramente, uma intervenção holística.

Esta perspectiva integradora encontra-se, aliás, presente na própria teoria de Aucouturier e Lapierre (2004) quando eles distinguem as duas fases de desenvolvimento da expressividade da criança e de intervenção na evolução dessa expressividade, que seriam o “plano simbólico da afetividade” e o “plano da organização racional”, sendo que ambos deveriam ser contemplados no processo de intervenção psicomotora. Segundo estes autores, estes dois planos não estão separados, coexistindo ao longo do processo, embora com diferentes predominâncias. Existe, no entanto, uma evolução contínua, na qual a expressão racional vai assumindo progressivamente a posição da expressão afetiva.

Sassano (2006) define que a especificidade do psicomotricista reside na atenção que presta às manifestações corporais e aos seus significados, tentando abordar, assim, o sujeito em toda a sua totalidade. As suas técnicas de intervenção favorecem a criação de um diálogo corporal e os objetivos são alcançados através da implicação de todo o seu corpo na relação terapêutica. Essa intervenção situa-se ao nível da unidade da pessoa e do seu acompanhamento, pelo que os objetivos instrumentais são naturalmente alcançados de maneira secundária no processo terapêutico. Desse modo, o psicomotricista estabelece, restabelece, mantém, ou enriquece as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o seu envolvimento.

Boscaini e Saint-Cast (2010) defendem que a abordagem psicomotora deve constituir uma ruptura com a tendência de focalizar a observação e a intervenção nos aspectos cognitivos das condutas e na negatividade dos comportamentos emocionais. Para estes autores, a intervenção psicomotora deve considerar a ligação entre o estado corporal e os fluxos emocionais, enquadrando os problemas psicomotores como perturbações do equilíbrio psicocorporal, que exprimem um sofrimento psíquico e não apenas um problema neurológico. O problema psicomotor é visto, assim, como algo que não é unicamente causado por uma desordem neurobiológica, estando relacionado com uma perturbação funcional e expressiva e enquadrado num contexto psico-social. As desordens psicomotoras, que exprimem uma disfunção motora, cognitiva ou verbal, podem ser, então, entendidas como a expressão de um problema no vínculo primário, e, portanto, emocional. Neste sentido, o corpo relacional é considerado, por essência, um elemento psicomotor, visto que não se pode conceber uma intervenção psicomotora que não tenha em conta o papel essencial da emoção.

Nesta ótica, é valorizado o espaço intersubjetivo onde o paciente encontra o seu lugar, numa dinâmica de mudança corporal mediatizada. O psicomotricista interessa-se tanto pelos aspectos instrumentais quanto pelas emoções partilhadas, que fornecem a base da relação. Segundo Boscaini e Saint-Cast (2010), “o apaziguamento da vivência emocional da criança e o ajustamento tónico-emocional a ela são o cerne da prática profissional do psicomotricista”.

João dos Santos (s/ data, *cit in* Branco, 2010) defendia que a reeducação da psicomotricidade não deveria incidir no funcionamento do corpo separado da expressão total da personalidade, destacando a importante função da relação na terapia. Para ele “a reeducação e a reabilitação de nada servem se não se dirigirem em primeiro lugar à personalidade do doente”.

João dos Santos (1951, *cit in* Branco, 2010) sublinhava, então, que a reeducação das perturbações psicomotoras se baseia na presença modelar corporal do educador e/ou psicomotricista ao seu educando e/ou paciente, ajudando-o, através de um investimento autenticamente empático, a reparar o que, no funcionamento do corpo físico e psíquico, não corresponda a um ideal de saúde e equilíbrio. Segundo João dos Santos (1983, *cit in* Branco, 2010), o educador-terapeuta deve oferecer como modelo e espelho o funcionamento do seu próprio corpo, estando implicada nesta atitude a capacidade de interpretar as reacções e os comportamentos dos outros a partir das próprias reacções e comportamentos. Pois, se a atitude educativa relacional é fundamental para a formação daqueles cujos corpos não sofrem nenhuma anomalia, é, mais ainda, quando é necessário reparar nesse corpo o que “nele não fala e não comunica”.

Branco (2010) defende, então, que a visão santiana da psicomotricidade é essencialmente uma visão “relacional” e, seguindo esta ótica, coloca a seguinte questão:

Tendo a psicomotricidade como objecto a aprendizagem da imagem do próprio corpo de modo a alcançar e a gerir as capacidades tónicas e equilibrantes que lhe são próprias e possíveis, capacidades que é preciso corrigir e aperfeiçoar, como será possível adquirir essa aprendizagem sem *modelos* empáticos que, em *espelho*, mostrem como funciona e dialoga um corpo que, por essência, é um corpo *falante* em relação a outros corpos, e desejante em relação ao apelo do encontro?

Toulouse e Vayer (1985) defendiam, também, a importância decisiva do diálogo corporal na sua prática de intervenção terapêutica, afirmando que “as comunicações não-verbais, a linguagem do corpo e da ação são as únicas que permitem verdadeiramente restabelecer o diálogo com as crianças e também com os adultos quando estes se encontram em dificuldades consigo mesmos”.

Contant e Calza (1991, *cit in* Camps e Mila et al, 2011) mostram, igualmente, como o diálogo tónico-emocional tem uma importância muito relevante na prática psicomotora, ao afirmarem que “a especificidade da Psicomotricidade se encontra na capacidade de encontro com o outro em um estado arcaico, que põe em jogo todos os processos emocionais anteriores à constituição da linguagem.”

Boscaini (2004) afirma que a arte de agir de forma coerente com a necessidade do outro, ou seja, de estabelecer um diálogo tónico-emocional de qualidade, constitui uma estratégia que para a mãe é espontânea e natural, e que, no caso do psicomotricista, é utilizada de um modo consciente com uma base sólida de formação, tornando-se terapêutica enquanto competência profissional. O psicomotricista deve, então, ativar o diálogo tónico de uma maneira profissional, considerando a vivência do sujeito e o seu actual problema, com vista a encontrar novas soluções. Para tal, é necessário uma formação teórica, técnica e pessoal, que permita recuperar e reajustar a sua própria experiência tónico-emocional, para poder elaborá-la e utilizá-la com os pacientes.

A formação corporal do psicomotricista trata-se, então, de um requisito fundamental na sua formação específica, pois a disponibilidade corporal consiste num saber incorporado, um saber aprendido e registrado no próprio corpo, onde se coloca em jogo o exercício de um papel profissional. Tal como afirma Calmels (1997, *cit in* Valsagna, 2003), o que diferencia o psicomotricista é a possibilidade de conter e acompanhar os conflitos da criança, o saber acerca do corpo, não só dela, mas do seu próprio, a

capacidade de colocar o corpo na relação, de corporificar os conhecimentos, de incorporá-los e principalmente de deixar o outro fazer e ser.

Vieira, Batista e Lapierre (2005) afirmam que: “A relação tónica é para nós, o ponto central da comunicação” e definem que na intervenção psicomotora relacional, o psicomotricista deve observar e implicar-se diretamente no jogo, dando prioridade à comunicação tónica. Assim, o psicomotricista deve fazer evoluir a relação de acordo com a sua percepção da necessidade de cada participante, procurando decodificar as mensagens que o outro lhe passa e deixando as suas bem claras, sem ambiguidades nem projeções. A relação tónica consiste, então, no instrumento terapêutico que permite ao paciente elaborar os núcleos patológicos, que têm origem na relação primária mãe-filho e que são estabelecidos nos primeiros meses de vida, quando a criança apenas dispõe deste género de comunicação para relacionar-se.

### 2.2.2 O diálogo tónico-emocional na metodologia de Intervenção Psicomotora

Lapierre e Aucouturier (1984) defendem que o processo de intervenção psicomotora tem de passar necessariamente por uma remodelação da fantasmática das relações corporais, para que a pessoa possa modificar todos os comportamentos simbólicos que dela decorrem e que não fazem senão exprimi-la. Ora, essa remodelação, não pode ser feita senão, como já vimos anteriormente, a partir de situações realmente vividas ao nível do corpo, não através de processos intelectuais e sim reconsiderando os mesmos processos sensorio-emocionais que presidiram a elaboração dessa fantasmática e que constituem o núcleo fundamental da personalidade.

Lapierre e Aucouturier (2004) descrevem um modelo de desenvolvimento psico-afetivo e distinguem a existência de duas fases distintas na expressividade da criança e no seu processo evolutivo, o “plano simbólico da afetividade” e o “plano da organização racional”, tal como já vimos anteriormente. As suas experiências de intervenção psicomotora mostraram-lhes que numa primeira fase, o comportamento das crianças tende a uma regressão aos estágios primários da sua evolução psicogenética, marcado por um diálogo simbólico, nos quais os objetos que são carregados de afetividade e transformam-se em mediadores de comunicação. Esses objetos vão sendo progressivamente abandonados para uma vivência corpo a corpo, que evoca no inconsciente os primeiros contatos e o diálogo tónico com a mãe. Pouco a pouco, esses objetos vão sendo retomados como mediadores simbólicos da comunicação, para, posteriormente assumirem uma função mais objetiva, na qual as crianças começam a interessar-se pelos objetos em si, mais pelas suas possibilidades funcionais e menos pela sua dimensão afetiva.

Nesse momento, as crianças começam a entrar na fase do plano da organização racional, através do acesso à intelectualização, que consiste na separação do objeto e do corpo, na abstração do corpo, no distanciamento em relação ao valor afetivo dos objetos. Começam, então, a surgir as montagens, construções, estruturas, passando, em seguida, para a expressão oral e gráfica. Esta fase terminal, que para o ensino tradicional corresponde à sua fase inicial, caminha para o desenvolvimento de todas as formas de expressão abstrata, como a expressão plástica, sonora e, por fim, a expressão racional (linguagem oral e matemática) (Lapierre e Aucouturier, 2004).

André e Anne Lapierre (2010), a partir de trabalhos de intervenção psicomotora que realizaram com crianças de 0 a 3 anos distinguiram seis fases no processo de evolução dos grupos de crianças nas sessões de intervenção psicomotora relacional. Estas seis fases são: inibição, agressividade, domesticação, fusionalidade, agressividade simbólica, jogo e independência. Segundo André e Anne Lapierre (2010) a evolução dos grupos não acontece de forma linear, mas existe uma lógica evolutiva.

De acordo com a experiência de André e Anne Lapierre (2010), inicialmente, existe uma evolução do processo para situações regressivas, nas quais as crianças, depois de verem aceites as suas tendências de inibição e agressividade, vão-se permitindo a viver um contato corporal estreito, que pode ser marcado por situações fusionais, cuja intensidade depende da necessidade de cada criança. Posteriormente, o processo evolui para uma nova situação de distância corporal, na qual são estabelecidas novas estruturas relacionais simbólicas, marcadas pela independência e autonomia.

Martins (2009) defende, também, que a intervenção psicomotora tem que passar necessariamente pela vivência e resolução deste conflito entre o desejo fusional e o desejo de identidade, afirmando que a terapia psicomotora se organiza em duas fases, que não são necessariamente lineares: a fase regressiva e a fase progressiva.

Na primeira fase, a relação tónica implica um intercâmbio dialético dos corpos que pode ser realizado em contato direto ou à distância, sem utilização de objetos ou utilizando algum objeto transmissor das tensões tónicas, numa compreensão mútua que é baseada numa comunicação simbólica fusional (Martins, 2009). Segundo Lapierre (2010), a vivência que constitui o último estágio da regressão só pode exprimir-se dentro de uma relação de contato corporal, proporcionando a reestruturação do fantasma de fusão, que é anterior à constituição do ego e que se situa, pela sua ruptura, na origem da diferenciação e da individualização desse ego.

Na segunda fase da terapia, ou fase progressiva, está subjacente o tomar distância em relação ao corpo do outro, que é uma distância espacial e temporal, e que implica a introdução dos mediadores corporais e da canalização progressiva da agressividade para o investimento construtivo, baseado na criatividade, na construção da



autonomia, na afirmação de si e no respeito pelos outros. Os conceitos de velocidade e rapidez do movimento estão relacionados com a qualidade afetiva das trocas efetuadas, visto que esta etapa é marcada pela vivência de um movimento mais dinâmico e criativo (Martins, 2009).

### 2.2.3 A vivência do diálogo tónico-emocional no *setting* da Psicomotricidade

Maximiano (2004), a partir da sua experiência clínica em Psicomotricidade e Relaxação com adultos, descreve que as vivências corporais podem ser mediadas a partir do simples toque corpo a corpo, por objetos (bolas, lenços, cordas e bastões), que têm, por vezes, uma função transitiva, ou, até mesmo, pela auto-massagem, que é menos invasiva, mais securizante e reguladora das tensões ansiosas e expectantes das primeiras fases de intervenção. Além disso, o olhar, que consiste na primeira experiência relacional e está intimamente ligado com as etapas da vinculação, encontra-se sempre subjacente no decorrer da intervenção em Psicomotricidade.

Segundo Martins (2001b), a vivência de um processo terapêutico pela relaxação implica o reviver regressivo da relação arcaica mãe-criança, pois permite experienciar as diversas etapas do *holding* e da identificação sensório-motora. Este contexto terapêutico funciona, então, como promotor de uma “viagem” pelo mundo tónico, quinestésico e emocional, através da qual permite-se a libertação dos afectos e das representações, possibilitando a sua reintegração no plano psíquico. A relaxação psicoterapêutica funciona, assim, como uma ponte entre o que é sentido e vivido nessa experiência, no plano não-verbal e de base tónico-emocional, e a sua interiorização pela atribuição de um significado, através da mediação da palavra.

Para este autor, a relaxação psicoterapêutica coloca o sujeito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, permitindo integrar esses dois modos fundamentais do funcionamento psíquico. A elaboração psíquica das sensações, através da associação entre as sensações corporais, as imagens, ideias e fantasmas é a garantia da mudança operada por este processo psicoterapêutico (Martins, 2001b).

Segundo Bergés e Bounes (1985, *cit in* Martins, 2001b), as técnicas de relaxação permitem a reorganização da função de envelope da pele, como fronteira delimitadora do Eu e do Não-Eu, no sentido proposto por Anzieu (1985, *cit in* Martins, 2001b), o que consiste numa reelaboração da imagem corporal e do esquema corporal. Isso permite afinar a qualidade espacial e temporal da *praxia* no que respeita ao projecto postural e respectivo substrato tónico e à iniciativa, controlo e inibição do movimento. Ao mesmo tempo, opera-se a modificação da realidade subjetiva, abstrata e difusa que está ligada à

imagem e representação que temos do nosso mundo interno, elaborada a partir do olhar do outro e daquilo que esse outro nos faz sentir ou experimentar.

Segundo Marvaud (1995, *cit in* Martins, 2001b), o tocar em fenômenos arcaicos, pré-verbais, exige ao terapeuta saber lidar com os mecanismos da regressão e com os significantes corporais do sofrimento, pois toca toda a personalidade do sujeito e envolve a própria personalidade do terapeuta no processo relacional, o que realça a importância da sua formação pessoal ou psicocorporal.

Lapierre (2010) explica que, nos seus trabalhos iniciais com Aucouturier, experimentaram os métodos de relaxação de Shultz, Jacobson e a eutonia de Guerda Alexander. No entanto, essas diversas tentativas levaram-nos à conclusão que os métodos de relaxação criados para adultos não convêm à criança, pois a imobilidade, o silêncio e a obscuridade (fechar os olhos) são símbolos de morte, que sugeridos ou impostos, são vividos no imaginário inconsciente sem serem simbolizados no consciente e provocam angústia de morte. A criança manifesta, então, a necessidade de romper pelo menos uma dessas fontes de angústia, abrindo os olhos, mexendo uma parte, mesmo que mínima, do seu corpo ou emitindo um som. Em contrapartida, quando a criança vivencia a morte simbólica pode ficar por muito tempo imóvel e silenciosa, pois a simbolização permite assumi-la no consciente.

Segundo Boscaini (2004), no *setting* da psicomotricidade, o fantasma de fusão vive-se, por exemplo, no momento em que a criança se abandona totalmente em cima de uma bola grande e entrega-se no balanço que ela permite, ou quando se encolhe no corpo do psicomotricista para ser contida e embalada, ou, ainda, na experiência da relaxação. A implicação do psicomotricista no plano tônico-emocional e verbal constitui o dinamismo da terapia, desde que se siga e respeite o ritmo biológico até ao momento do seu bloqueio. Assim, a implicação corporal do psicomotricista, com a sua atitude, postura e mobilizações tende a permitir a evocação da imagem relacionada à emoção que está ligada a determinado conflito ou bloqueio, emergindo de novo no presente para que possa ser ressignificada.

Lapierre (2010) descreve algumas situações de diálogo tônico-emocional profundo em intervenções que realizou, ilustrando, assim, como essas situações se desenrolam no *setting* da psicomotricidade. Um dos casos mais emblemáticos é o da sua intervenção com Marianne, uma criança de 12 meses com comportamentos que evocavam uma entrada na psicose infantil. No entanto, na sua obra encontramos, também, uma ilustração do que pode ser a expressão subjetiva de uma vivência fusional com um adulto, mostrando como a relação simbólica de grande intensidade tônico-emocional pode acontecer com pacientes de diferentes idades.

Vecchiato (2003), também, descreve o surgimento de diferentes situações fusionais no processo de intervenção psicomotora que realizou com uma criança de doze anos com Trissomia 21. Além destes exemplos de vivência de um diálogo tônico emocional profundo no *setting* da psicomotricidade, encontramos outras descrições semelhantes em Onofre (1994), na qual descreve a realização de uma sessão de “diálogo tônico-corporal”, num contexto educativo, realizada com uma criança com severas dificuldades de comunicação, e, também, em Boscaini (2004), na qual apresenta uma intervenção que realizou com um bebê de nove meses que sofria de insônia grave.

#### 2.2.4 Estratégias de favorecimento do diálogo tônico-emocional

Para estabelecer momentos de diálogo tônico-emocional com um nível de profundidade como os que foram apresentados anteriormente, o psicomotricista tem de desenvolver a sua capacidade de “empatia tónica”, o que requer um ajuste muito profundo a nível tônico, como definem Aucouturier (1986, *cit in* Llinares e Rodriguez, 2008) e Lapierre (1992, *cit in* Llinares e Rodriguez, 2008). Estes autores explicam que esse ajuste profundo pode ser feito através do contacto corporal ou das relações à distância. Nas relações de contato corporal tem de existir um ajuste recíproco do tónus, que se produz numa relação estreita corpo a corpo, no qual o tónus converte-se em meio de relação e de comunicação. Nas relações à distância, nas quais não existe um contato corporal direto, o tónus é percebido através das nuances da voz, do olhar, dos gestos e das posturas, como já foi referido anteriormente.

Nessa relação corporal muito intensa, muito carregada a nível emocional, na qual o terapeuta é vivido de maneira simbólica ou fantasmática como os pais da criança, desenvolve-se a transferência, que no caso da psicomotricidade, é mais consistente e veloz que na psicanálise, porque acontece por meio da comunicação não-verbal, especialmente corporal, através da qual desenvolvem-se as estruturas mais arcaicas da personalidade da criança. O êxito do desenvolvimento da transferência está precisamente na capacidade de o psicomotricista escutar constantemente a criança, de perceber qualquer pequeno movimento, vibração do seu corpo e expressão do seu rosto como um sinal a ele dirigido, ao qual deve responder de maneira adequada (Vecchiato, 2003).

Trata-se da tal relação de empatia corporal, que Vecchiato (2003) relaciona com o conceito de relação empática de Rogers (1976, *cit in* Vecchiato, 2003), na qual existe uma compreensão e um verdadeiro compartilhamento da realidade existencial expressa pela criança, que não é baseada num comportamento intelectual, mas numa autêntica relação entre pessoas. O terapeuta dialoga com os núcleos psicoafetivos da criança por

meio da ativação dos seus próprios núcleos psicoafetivos e da expressão deles por meio do corpo.

No processo de intervenção psicomotora, cabe ao psicomotricista perceber em que momento evolutivo, ou em que nível de comunicação, numa perspectiva santiana, a criança se encontra, de acordo com a sua história pessoal e o seu comportamento ao longo das sessões, para perceber de que forma deve entrar em comunicação tónica com ela. Este processo de observação e leitura que o psicomotricista realiza para entrar em comunicação com a criança, Lapierre e Aucouturier (2004) chamam de “*decodificação simbólica*”, que significa perceber na criança a simbologia dos seus movimentos e a “*demanda*”, ou pedido afetivo, que está na sua origem.

Essa descodificação é feita através da leitura do tónus da criança, expresso através do seu corpo e da relação que ela estabelece com os objetos, o espaço e os outros. Dependendo do seu momento evolutivo, algumas crianças podem apresentar um pedido afetivo de contato mais estreito a nível corporal, ao passo que para outras pode ser suficiente um olhar de reconhecimento na expressão da sua personalidade (Llinares e Rodriguez, 2008).

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005) a expressão simbólica está baseada numa analogia, o que quer dizer que existe algum aspecto análogo ou semelhante entre o objeto, o ato ou a pessoa simbólica e o objeto, o ato ou a pessoa real. Qualquer coisa que evoque o real permite a sua substituição através do símbolo. Para realizar a descodificação simbólica, o psicomotricista precisa, então, de realizar a operação inversa e ser capaz de perceber a analogia para detectar o sentido real que se esconde por trás do simbólico, e, a partir daí, modular as suas intervenções. No *setting* da psicomotricidade o ato tem valor de linguagem e não se situa no registo do real, mas no registo do simbólico. Cada ato é um significante que o psicomotricista deve descodificar o respectivo significado, para poder responder-lhe com o seu próprio corpo, com a sua própria ação no jogo, utilizando os mesmos processos analógicos para codificar simbolicamente a sua mensagem.

As analogias presentes nas sessões são de diversos tipos, tais como as analogias de forma, nas quais, por exemplo, um objeto como o bastão pode ser identificado como uma espada, ou uma caixa com uma casa ou um carro. Existem, também, as analogias de função, que acontecem quando o psicomotricista é identificado com a figura do pai ou da mãe, porque assume as mesmas funções de autoridade, proteção, etc. As analogias de sensação acontecem quando uma sensação visual como um olhar, a forma de um rosto, uma sensação auditiva como um som ou uma sensação tátil ou olfativa remetem a pessoa, consciente ou inconscientemente, para uma lembrança, uma pessoa ou uma determinada situação da sua história. As analogias de comportamento são aquelas em

que alguns comportamentos de uma pessoa podem lembrar uma outra, como imagens do pai, da mãe, ou de alguém da família. Por fim, as analogias de situação referem-se a um contexto de jogo que possa evocar uma situação analógica que tenha sido vivida na infância (Vieira, Batista e Lapierre, 2005).

No entanto, o psicomotricista tem de ter o cuidado de não sistematizar as decodificações. Para tal, ele precisa de ter em conta que cada sessão, cada pessoa, cada situação e cada relação estabelecida têm um significado particular, que está relacionado com a própria história da pessoa envolvida. Ele deve estar atento às repetições, à desproporção e intensidade colocada nas ações e nas reações repetidas em sessões consecutivas. Além disso, tem de estar consciente que não existem limites para a imaginação e que qualquer coisa pode ser representada por qualquer outra coisa que possa servir de suporte simbólico ao imaginário. O mesmo objeto pode representar pessoas ou situações diversas e uma mesma pessoa ou situação pode ser representada por diversos objetos (Vieira, Batista e Lapierre, 2005).

O psicomotricista tem de estar atento, também, às suas próprias analogias e projeções para não ser induzido a decodificar cada situação em função da sua própria problemática. A sua intervenção deve ser baseada numa experiência vivencial única, para não se perder na aplicação fria de uma técnica e arriscar-se a esterilizar a relação. A sua sensibilidade tem de estar afinada, essencialmente, pela experiência de ter vivido e reconhecido no seu próprio corpo os seus registos corporais, através da sua formação pessoal ou psicocorporal (Vieira, Batista e Lapierre, 2005).

A utilização do objeto em psicomotricidade serve, então, como forma de facilitar a expressão simbólica, através do jogo, que é em si mesmo uma atividade simbólica. A motricidade voluntária consciente mescla-se sempre com a motricidade pulsional, tónica e inconsciente, ligada ao afeto e à emoção, pelo que na dinâmica de evolução do jogo livre espontâneo, a dimensão inconsciente vai-se impondo cada vez mais e acaba sempre por encontrar meios de expressão simbólica. Quanto mais nova for a criança, mais vive no imaginário, ao passo que quanto mais velha for, mais ela evolui para um simbolismo inconsciente (Vieira, Batista e Lapierre, 2005).

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005) existem algumas analogias no valor simbólico dos objetos que parecem estar presentes de forma universal, pois verificam-se com frequência e em diferentes contextos culturais. De acordo com as suas características de forma, cor, peso, volume, textura, etc. cada objeto encontra-se relacionado, especialmente, à expressão de determinadas possibilidades simbólicas e conteúdos afetivos. Lapierre (2010) explica que os objetos utilizados em psicomotricidade não têm nenhum significado simbólico por si mesmo, no entanto, as suas características

físicas permitem que aconteçam as transposições analógicas já referidas, que em determinado momento e para determinada pessoa podem adoptar um sentido particular.

Os objetos, em psicomotricidade, quaisquer que sejam, não passam, no entanto, de um pretexto para a relação. Constituem-se como um meio de abordagem ao outro, pois o corpo é que é o “objeto” mais importante. O corpo do psicomotricista é o lugar de projeções de todas as fantasias, o símbolo polivalente de todas as angústias, de todos os medos, de todos os desejos. Trata-se de um objeto a ser amado ou destruído, um lugar de prazer e de segurança e do qual se quer libertar, algo a ser conquistado, possuído ou rejeitado, objeto de confiança e de desconfiança, síntese de todas as ambivalências e de todos os conflitos. É, portanto, com o corpo do psicomotricista que a criança quer confrontar-se, que não é totalmente um corpo real, mas o corpo do outro, representando simbolicamente o corpo imaginário da sua fantasmática (Lapierre e Lapierre, 2010).

Além da descodificação da utilização dos objetos e da relação com o seu próprio corpo, Anne Lapierre (2015) destaca que o psicomotricista deve saber situar-se na sala e realizar uma leitura adequada da utilização do espaço pelas crianças. Para tal, deve conhecer os conteúdos simbólicos dos diferentes lugares da sala, analisando se as crianças utilizam com frequência o mesmo lugar, se ficam perto ou longe, dentro ou fora do tapete, que é o espaço de referência do psicomotricista.

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005) a expressividade psicomotora constitui-se como outra estratégia relacional fundamental no *setting* da psicomotricidade. Trata-se da capacidade do psicomotricista ajustar-se à atuação da criança por meio da ação corporal, verbal e não-verbal, respondendo-lhe de acordo com o que dela recebe. Para tal, o psicomotricista deve estar consciente dos diferentes mediadores de comunicação de que dispõe e utilizá-los de maneira adequada, tais como o olhar, os gestos, o corpo, a voz, o espaço e os objetos.

A espera, a observação e a escuta corporal constituem outras estratégias fundamentais no favorecimento do diálogo tónico-emocional. Para que se produza a observação é necessário por momentos interromper a ação, ou seja, dedicar um tempo de espera, observando a reação das crianças. A partir daí o psicomotricista pode intervir com o objetivo de facilitar a evolução individual e do grupo, pois é fundamental que o psicomotricista, antes de realizar uma intervenção, seja capaz de parar e observar, entendendo que essa observação é uma necessidade e um ato educativo em si mesmo (Llinares e Rodriguez, 2008).

Vieira, Batista e Lapierre (2005) descrevem, ainda, as estratégias de implicação no jogo simbólico que o psicomotricista deve utilizar, que são a colaboração e o acordo, a surpresa, a afirmação, o convite, a contenção, a imitação, a afetividade, o favorecimento da autonomia e representar a segurança do grupo. Segundo Aucouturier, Darrault e

Empinet (1986, *cit in* Vieira, Batista e Lapierre, 2005), o psicomotricista deve intervir no *setting* como um companheiro “simbólico” da criança, que se implica no seu jogo com a finalidade de favorecer o seu amadurecimento.

## 2.3 O Diálogo tónico-emocional na formação do Psicomotricista

### 2.3.1 Formação do Psicomotricista para o estabelecimento do diálogo tónico-emocional

Aucouturier e Lapierre (1984) foram pioneiros na formação pessoal de psicomotricistas, ao perceberem que a especificidade da prática profissional que estavam a desenvolver residia no estabelecimento de um diálogo corporal que facilitava o desenvolvimento das pessoas com quem intervinham, e para o qual era necessária a realização uma formação específica. Para estes autores, a formação do psicomotricista deveria permitir evidenciar os fantasmas corporais próprios ao adulto, com os quais ele vai encontrar a criança, já que a atitude da criança frente ao corpo do adulto é, geralmente, uma reação aos fantasmas que ele projeta sobre ela.

Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) foram dos primeiros autores a editarem um modelo de formação de psicomotricistas e as suas principais diretrizes. Segundo eles, a formação de psicomotricistas deveria estar assente em três áreas principais: a formação teórica, a formação didática ou profissional e a formação pessoal.

Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), a formação didática consiste em três momentos distintos: a formação inicial do reeducador, a formação continuada do reeducador e a formação do terapeuta. Para eles, é sobretudo nesta formação que se desenvolve e afirma-se a atenção voltada para o outro. A aprendizagem de uma nova maneira de colocar-se perante o outro e de assumir uma atitude empática deve primeiro ser vivida na formação pessoal, ser analisada na formação teórica e, por fim, ser testada no trabalho com a criança.

Para Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), a formação pessoal visa a formação da competência relacional do psicomotricista. Trata-se de uma formação em grupo pela via corporal, na qual as situações propostas pelo grupo ou conduzidas pelo formador permitem ao psicomotricista em formação reapropriar-se de uma dimensão sensorio-motora e emocional, mais ou menos esquecida, que não pertence à ordem da linguagem verbal.

Relativamente à metodologia desta formação Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) destacam a importância de existir um certo enquadramento, no qual o ambiente, a regularidade e a coerência são critérios indispensáveis que garantem a segurança e a

dinâmica de evolução de todos. Quanto à duração da formação, estes autores destacam a possibilidade de duas modalidades de formação, sendo uma delas desenvolvida em sessões regulares de 3 ou 4 horas, duas vezes por semana, com um espaço de dois dias entre as sessões, e a outra desenvolvida em estágios regulares de 6 ou 7 dias a cada dois meses.

Relativamente aos conteúdos desenvolvidos nas sessões, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) definem que esses conteúdos se sobrepõem, completam-se, enriquecem-se e apresentam uma certa progressão, respeitando um lento itinerário que vai aprimorando a maneira do formando colocar-se diante dos outros. As situações vividas, geralmente, são acompanhadas de descargas emocionais relacionadas com uma dimensão simbólica não-verbal que está na base das propostas e que podem agrupar-se em conteúdos como viver o prazer sensorio-motor, viver a apropriação sensoriomotora, viver o ajustamento tónico e viver situações simbólicas.

Ainda sobre a formação pessoal, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) defendem que ela se trata de uma formação específica que não se assemelha, no geral, a nenhuma outra. No entanto, não excluem a possibilidade de o psicomotricista completar a sua formação, através de diversas possibilidades como a psicoterapia individual, de grupo, entre outras.

Para Lapierre (2005) a formação pessoal deve ter uma duração de 3 anos, que oferece um limite à desestruturação e reestruturação da personalidade. Segundo ele, a organização das sessões em três a cinco dias seguidos, com duas sessões diárias de aproximadamente três horas cada, realizadas três a quatro vezes ao ano, permite uma abundância e repetição de situações imprevistas, frequentemente traumáticas, não permitindo a reestruturação das defesas de uma sessão para outra.

Assim, a partir de um tema e seguindo uma sequência de sessões com cada um dos objetos da psicomotricidade (bolas, cordas, bastões, caixas de cartão, tecidos, etc.) o formador vai dando algumas orientações ao jogo livre, facilitando que cada um possa viver o que quer, o que pode, ou o que progressivamente permite-se a fazer. Desta forma, vão surgindo diversos conteúdos relacionais, que permitem uma leitura geral dos comportamentos e, também, o desenvolvimento da consciência dos próprios hábitos comportamentais, através da verbalização realizada no final de cada vivência corporal (Lapierre, 2005).

No entanto, a descodificação ou interpretação dos comportamentos realizada pelo formador durante a verbalização não se trata de uma análise, a nível psicanalítico, como aquela que é realizada em Análise Corporal da Relação. Esta metodologia analítica criada por André e Anne Lapierre a partir dos trabalhos realizados na formação pessoal de psicomotricistas aprofunda muito mais os conteúdos vividos, pois os analistas utilizam



a transferência para identificarem-se com a figura paterna ou materna, provocando uma vivência arcaica da infância e a busca da causa profunda e inconsciente da expressão comportamental de cada um. Para tal, utilizam uma relação regressiva de tipo fusional, que não chega a ser estabelecida no contexto da formação pessoal dos psicomotricistas (Lapierre, 2005).

No caso da formação pessoal, apesar de existir a transferência, tal como existe em qualquer outro contexto educativo ou terapêutico, o formador deve ser consciente dela, aceitá-la e utilizá-la, mas não deve permitir que ela provoque uma vivência regressiva do tipo fusional, limitando-se a jogar a *maternagem*, quando é identificado simbolicamente como pai ou mãe. O formador deve ter consciência de que o jogo livre, não-verbal, implica sempre uma regressão, ou seja, um regresso à vivência imaginária infantil. O seu trabalho deve ser, então, não de provocar essa regressão ou permitir que ela aconteça, mas de limita-la de maneira a que não chegue a tornar-se um processo analítico, que não pode estar limitado a uma duração temporal, sob pena da pessoa interrompê-lo numa fase de desestruturação (Lapierre, 2005).

Llinares e Rodriguez (2008) referem que existe um debate aberto entre as diferentes universidades e centros que repartem a formação em psicomotricidade, sobre o perfil profissional do psicomotricista e o currículo básico que este requer. Segundo eles, existe unanimidade quanto à necessidade de formação teórica, prática e pessoal, embora falte unificar critérios sobre os conteúdos específicos em cada uma das três vertentes.

Estes autores definem que os conteúdos práticos ou profissionais da formação do psicomotricista referem-se à observação da prática psicomotora, centrando-se na expressividade das crianças e na ação do psicomotricista; a prática com diferentes grupos de crianças e casos individuais; a reflexão e o debate a partir do trabalho realizado; a análise pessoal e a reflexão sobre o trabalho realizado e a prática de estratégias de comunicação com outros profissionais e a família. Os conteúdos da formação pessoal referem-se ao conhecimento vivencial da utilização do espaço e da relação com os outros, das dinâmicas motoras, cognitivas e socioafetivas que entram em jogo e o conhecimento da história pessoal do próprio psicomotricista, das suas atitudes, dificuldades e necessidades que podem repercutir-se na relação com os outros (Llinares e Rodriguez, 2008).

Llinares e Rodriguez (2008) definiram uma categorização por temas acerca dos conteúdos da formação pessoal do psicomotricista, que se referem ao saber fazer e saber interpretar ou compreender. Essas categorias são as vivências do corpo, a análise das sensações proprioceptivas, o encontro com os materiais e os jogos de papéis.

Segundo estes autores, as pessoas que são muito intelectuais têm dificuldade de realizar estas vivências, pois é difícil para elas diminuir a racionalidade e entrar no jogo

simbólico. Por este motivo, defendem que cada um tem o seu tempo para alcançar os objetivos da formação, de acordo com os seus mecanismos de defesa, a sua personalidade e história de vida, pois o objetivo primordial é que o psicomotricista em formação se torne consciente de forma global e, não apenas racional, do que significa favorecer o amadurecimento da criança. Existem outros conteúdos da atuação e da personalidade do psicomotricista com os quais ele pode aprender a lidar nestas vivências de formação pessoal, como a frustração e a onipotência, as experiências de prazer e gratificação, nutritivas para a estruturação da sua personalidade, e, também, as próprias angústias, medos e dificuldades. Desta forma, o psicomotricista em formação pode desenvolver estratégias para situar-se perante as crianças de uma forma mais adequada (Llinares e Rodriguez, 2008).

Neste sentido, Llinares e Rodriguez (2008) defendem que este género de formação permite desenvolver não só as competências profissionais do psicomotricista como ajudar no seu desenvolvimento pessoal, pois, segundo estes autores, a peculiaridade desta área é que se estabelece numa dinâmica e num campo de trabalho onde o pessoal está, estreitamente, ligado ao profissional. A insegurança do psicomotricista é, também, um reflexo da falta de confiança perante a criança e os outros, da dificuldade para deixar-se sentir e fluir, num discurso que é ao mesmo tempo emocional e profissional.

Llinares e Rodriguez (2008) referem, ainda, que uma dificuldade central no trabalho do psicomotricista consiste na sua atitude perante os limites e na sua concepção deles, pois apesar de ter a consciência de que estes são necessários para a criança crescer, adquirir a noção da realidade e do outro, no momento de dizer não, todas as suas experiências e dificuldades tornam-se evidentes, dando limite em situações desnecessárias apenas para reforçar a sua autoridade e poder, ou não conseguindo dizer não, ou, ainda, dizendo-o de forma ambivalente por não estar seguro na sua ação. Dizer não, segundo Llinares e Rodriguez (2008), submerge-nos nas nossas concepções mais inconscientes de insegurança ante a presença e o amor do outro, o que muitas vezes nos leva a perdermo-nos nas nossas inseguranças e ambiguidades, nos nossos medos e fantasmas de rejeição, não ajudando as crianças a encontrarem os limites para se moverem com segurança no seu processo de crescimento pessoal. Por tudo isso, a formação pessoal do psicomotricista reveste-se de uma importância fulcral no seu processo formativo.

Camps e Mila (2011), juntamente com os seus colaboradores, realizaram um estudo aprofundado sobre o processo de formação pessoal do psicomotricista, a partir das experiências de formação que têm desenvolvido, respectivamente, no Mestrado de Terapia Psicomotora da Universidade de Rovira e Virgili, em Espanha, e na Licenciatura

de Psicomotricidade da Universidade da República, no Uruguai. O seu trabalho consiste numa das poucas publicações que abordam de forma aprofundada e exclusiva este assunto, numa época em que se começa a pensar em “voz alta” o que significa a formação pessoal por via corporal dentro do contexto universitário, e baseia-se, essencialmente, nas contribuições da obra desenvolvida por Aucouturier e Lapierre (s/ data, *cit in* Camps e Mila et al, 2011), que apresentaram as primeiras propostas inovadoras neste âmbito. O trabalho destes dois autores constitui, segundo Camps e Mila et al (2011) as raízes e origem da formação pessoal dos psicomotricistas, e, portanto, a formação que desenvolvem nas suas respectivas universidades tem por base as suas publicações sobre este assunto e, também, as experiências de formação que tiveram com eles.

Camps e Mila et al (2011), definem sete competências nucleares na formação pessoal e corporal do psicomotricista, que são o respeito ao enquadramento do trabalho, a expressividade psicomotora, o corpo em relação, a disponibilidade para o trabalho em grupo, a gestão emocional, a articulação teórica e a articulação prática.

Estes autores chamam a atenção para o fato de que os formadores em psicomotricidade devem refletir sobre os processos e sequências, os dispositivos e as propostas mais idóneas para que os formandos alcancem estas competências essenciais, e sobre o tipo de mediação mais adequado. Para Camps e Mila et al (2011), a organização do trabalho de formação pessoal e corporal colocada em prática nos seus respectivos contextos de formação aproxima-se muito das concepções de Frimodt (2006, *cit in* Camps e Mila et al, 2011), do contexto de formação universitária dinamarquesa, para quem a organização do trabalho corporal com psicomotricistas desenvolve-se em dois níveis, um nível concreto de trabalho relacionado com a consciência corporal e um segundo nível psicocorporal e psicossocial.

Para Camps e Mila et al (2011) a formação pessoal e corporal deve conter níveis progressivos de simbolização, desde o prazer do jogo e o prazer sensorio-motor, à percepção das sensações do próprio corpo, dos objetos e dos outros e à simbolização e representação. Assim, definem como conteúdos centrais das propostas vivenciais a reapropriação do prazer sensorio-motor, o reconhecimento e a consciencialização da expressividade psicomotora, o desenvolvimento da consciência das relações com o outro (processo transferencial e atitudes do psicomotricista), viver situações simbólicas e o processo de representação (desenho, escrita, modelagens e verbalização).

A nível metodológico, Camps e Mila et al (2011), propõem a realização das sessões de formação pessoal e corporal nas seguintes fases de trabalho: vivência corporal, representação simbólica e verbalização, verbalização no trio de referência, verbalização na roda grupal e elaboração da memória da sessão. As vivências corporais

são conduzidas a partir das propostas já descritas anteriormente, que devem ser tidas como um convite ao trabalho corporal psicomotor, não se tratando de uma imposição. O participante poderá, então, decidir se aceita ou não a proposta, o que terá um significado que deve ser refletido posteriormente, devendo em todo o caso respeitar as produções dos outros integrantes do grupo.

Nestas vivências existem, também, algumas consignas, que ao contrário das propostas, têm uma conotação mais dirigida, a partir das quais o participante sente-se na obrigação de cumpri-las. O exemplo de uma consigna pode ser não falar durante a proposta de trabalho corporal. Segundo Mila (2002, *cit in* Camps e Mila et al, 2011) a palavra condiciona o trabalho corporal, pois a partir da comunicação através da palavra, as produções do corpo passam a inscrever-se num outro registo.

Camps e Mila et al (2011) utilizam nas sessões de formação pessoal e corporal o mesmo sistema de análise do significado psicomotor e simbólico proposto por Lapierre (2010) e que encontra-se descrito, também, no trabalho de Vieira, Batista e Lapierre (2005). Assim, tanto nas sessões com as crianças, quanto nas sessões com adultos, os materiais como arcos, bolas, cordas, tecidos, bastões, colchões, jornais, entre outros, ao serem utilizados de forma espontânea como mediadores da relação entre os vários participantes, vão, pouco a pouco, assumindo determinadas cargas simbólicas. Pelas suas dimensões, forma, estrutura e contato, vão sendo utilizados como meios de intercâmbio entre os participantes, como meios de agressão, sedução, provocação, colaboração, etc., assumindo um determinado valor simbólico no qual o corpo encontra-se implicado.

Sobre a avaliação das competências a serem desenvolvidas na formação pessoal e corporal, Camps e Mila et al (2011) definiram indicadores de avaliação para cada componente das competências a serem desenvolvidas na formação pessoal e corporal e instrumentos de averiguação da obtenção de cada um desses indicadores. Esses instrumentos de avaliação são: o registo de assiduidade, o diário/registo/memória dos formadores, o diário, registo ou memória do supervisor, que atua como observador-participante das sessões, o diário/memória do estudante, a análise das produções, as fichas de tutoria e a memória final. Além destes instrumentos, Camps e Mila et al (2011) elaboraram um auto-informe final do estudante, que consiste num questionário de auto-percepção de mudança, que os alunos preenchem no final do primeiro ano de formação, com 21 itens que estão relacionados com os indicadores que informam sobre cada competência e a opção de incluir outros aspectos não incluídos nos itens do questionário.

Relativamente à formação dos formadores, Camps e Mila et al (2011) afirmam que eles devem ter uma capacitação específica para este tipo de trabalho, na qual devem ter trabalhado os seus aspectos pessoais através da sua própria formação pessoal ou

psicocorporal e, também, da sua própria psicoterapia. Para estes autores, não é possível realizar o ajuste às necessidades dos estudantes sem uma formação dos docentes em relação ao seu próprio corpo e à escuta do seu inconsciente. Através dessa formação deve ser desenvolvida a escuta, a empatia, o ajuste, a neutralidade, a disponibilidade e a capacidade de conter o grupo e cada participante. A escuta encontra-se relacionada com a capacidade de descentrar-se, tal como acontece na prática do psicomotricista com as pessoas com quem trabalha, para poder desenvolver uma boa análise da expressividade psicomotora das pessoas que está a formar. Só assim poderá realizar uma escuta neutral, sem preferências, aceitando cada participante como é e não como gostaria que fosse compreendendo aquilo que lhe afeta no outro e que tem a ver com a sua própria história. Esta disponibilidade é o que permite que se vá estabelecendo um vínculo de confiança e segurança entre os formadores e os estudantes, favorecendo o desenvolvimento da sua expressividade psicomotora.

O Fórum Europeu de Psicomotricidade (FEP) (2015), que é um dos órgãos que regulamenta e suporta a Psicomotricidade a nível europeu ao nível da formação, profissionalização e pesquisa científica, elaborou em 2004 um documento que propõe um currículo europeu mínimo e obrigatório para uma formação inicial de nível superior em Psicomotricidade. Esse documento define que o currículo de formação do psicomotricista deve estar dividido em três partes: curso teórico, curso prático (que inclui aspectos pessoais e metodológicos) e estágio supervisionado, sendo que o curso teórico e o curso prático devem constituir cada um deles um mínimo de 20% das horas de formação.

O FEP (2015) define que a formação deve estar organizada de modo a possibilitar a integração dos diferentes conteúdos abordados em cada curso, permitindo que o psicomotricista desenvolva competências teóricas, domine as técnicas psicomotoras e desenvolva aptidões, capacidades e empatia corporais.

A formação de psicomotricistas que é desenvolvida na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), da Universidade de Lisboa, a nível de licenciatura e de mestrado, e que será objeto de estudo neste trabalho, está organizada de acordo com as orientações do FEP (2015) descritas acima (FMH, 2017).

A formação de Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da FMH é desenvolvida de acordo com um plano de estudos que inclui disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas e atividades de estágio, durante três anos de formação. Nas disciplinas práticas e teórico-práticas são desenvolvidas atividades formativas que possibilitam ao aluno vivenciar técnicas e metodologias psicomotoras com vista ao seu desenvolvimento pessoal e, também, aprender a utilizar essas técnicas (FMH, 2017).

A disciplina nas quais são realizadas vivências psicocorporais com incidência nos processos de auto-conhecimento e desenvolvimento de habilidades relacionais é

designada por Fundamentos da Psicomotricidade, com 39 horas de formação teórico-prática nas quais são desenvolvidas atividades orientadas para o próprio corpo e as suas sensações, na relação intra e inter pessoal, com os objectos, o espaço e o tempo, sensibilizando para o reconhecimento de formas de organização da identidade, relacionadas com os processos primários de dependência simbiótica e a diferenciação progressiva no acesso ao simbólico. Além disso, são desenvolvidas actividades de expressão corporal (actividade dramática, dança e música), para promover a percepção da imagem corporal, a exploração expressiva do corpo e a consciência das dimensões espaciais e temporais da relação com o envolvimento (FMH, 2017).

Estas aulas têm como objetivos conhecer os conceitos de comunicação interpessoal verbal e não-verbal; conhecer as implicações da participação nas dinâmicas de grupo, identificar elementos significativos das vivências pessoais em dinâmicas de grupo e identificar nas situações relacionais os elementos significativos da comunicação verbal e não-verbal. Os elementos de avaliação do desenvolvimento das competências são a maturidade psicológica e profissional revelada no decorrer das aulas e a dinamização de uma apresentação prática (FMH, 2017).

No Brasil, a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) elaborou em 2007 um currículo básico para cursos de formação em Psicomotricidade. Esse documento foi apresentado no X Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, e foi atualizado em 2009. A organização deste documento surgiu como forma de atender à solicitação de diversas universidades e centros de formação, que, historicamente no Brasil, consolidaram as suas formações a nível de cursos de especialização para profissionais com formação inicial de nível superior em áreas diversas. Este currículo básico define como objetivo geral da formação capacitar os alunos para o exercício profissional da *práxis* psicomotora no âmbito educativo e clínico, promovendo a interrelação dos conteúdos programáticos com o processo de assimilação da aprendizagem (ABP, 2015).

A formação em Psicomotricidade Relacional, iniciada por André Lapierre, começou a expandir-se em diversos países da Europa e da América do Sul, tendo uma especial adesão no Brasil. Após ter participado do I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, em 1982, André Lapierre, começou a desenvolver, junto com sua filha, Anne Lapierre, uma série de cursos e grupos vivenciais no Brasil, que tiveram uma adesão muito forte, despertando o interesse de profissionais de diferentes áreas por estas formações (Morizot, 2010).

Após ter sido reconhecido como psicomotricista relacional por André Lapierre, em 1988, Leopoldo Vieira criou, em Curitiba, o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) e começou a desenvolver diversos trabalhos de intervenção e formação no Brasil. Em 1998, Leopoldo Vieira organizou a primeira turma de Pós-graduação em

Psicomotricidade Relacional do CIAR - Curitiba, cuja formação é objeto de estudo deste trabalho.

A formação de Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR - Curitiba, encontra-se dividida em três áreas principais que são a formação pessoal, a formação teórica e a formação profissional. A formação pessoal são 200 horas divididas em 4 disciplinas: Formação Pessoal I, Formação Pessoal II, Formação Pessoal III e Formação Pessoal IV; a formação teórica são 200 horas divididas em diferentes disciplinas de áreas científicas diversas e a formação profissional são 210 horas divididas em 3 estágios profissionais (CIAR, 2017).

Vieira, Batista e Danyalgil (2010), que organizaram, respectivamente, a formação de Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba, do CIAR – Fortaleza e do Centro de Desenvolvimento ÍCONE – Recife, definiram que os objetivos da formação pessoal são: conduzir o psicomotricista a tornar-se consciente da sua própria problemática corporal na sua relação com o outro; atenuar ou ultrapassar as resistências tónicas de modo a ficar corporalmente disponível, ou seja, ser capaz de adaptar-se às necessidades tónicas do outro e possibilitar a ressonância dos seus fantasmas, e, ainda, ter consciência da sua própria relação fantasmática com o mundo, o espaço e os objetos. Vieira, Batista e Danyalgil (2010) referem, também, que a formação prática ou profissional corresponde à necessidade de afinar a escuta e a sensibilidade para realizar leituras dos dizeres corporais e comunicar-se corporalmente, encontrando sentido no diálogo tónico. Para tal, os supervisores formadores testemunham, validam e reconhecem a atuação corporal conquistada na formação pessoal.

Segundo Vieira, Batista e Guerra (2012) a formação profissional deve ser desenvolvida ao longo de três estágios que têm objetivos específicos, seguindo a ordem de desenvolvimento e progressão das capacidades profissionais. O primeiro estágio tem como função principal desenvolver a auto-observação do psicomotricista na relação com o outro, trabalhando conteúdos como o prazer de brincar, a disponibilidade corporal, a criatividade, a espontaneidade, a autenticidade, a expressividade psicomotora e a comunicação psicotónica, que são as suas principais ferramentas de intervenção relacional. O segundo estágio tem como objetivo principal desenvolver a observação e decodificação da linguagem corporal da criança, aprendendo a identificar os seus pedidos corporais ou conteúdos latentes implicados na relação e a responder-lhes corporalmente. O terceiro estágio corresponde a um momento de confirmação e aprimoramento das competências desenvolvidas nos primeiros estágios, no qual o psicomotricista pode colocar em prática com maior segurança as capacidades profissionais que desenvolveu (Vieira, Batista e Guerra, 2012).

Benzoni (2014) realizou um estudo sobre a influência da disciplina de Formação Pessoal em alunos da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba. Os resultados mostraram que os cinco pontos mais citados sobre a influência desta disciplina na vida pessoal dos alunos foram: melhora da auto-estima (42%); melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro (26%); maior segurança para sustentar os próprios desejos (26%); autoconhecimento (16%) e melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro (16%). Sobre a influência da disciplina na vida profissional dos alunos, os cinco pontos mais citados foram: melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro (68%); melhora da auto-estima (16%); ajuste da agressividade de forma positiva (13%); afetividade (13%) e maior segurança para dar limites e sustentá-los (10%). Quanto às facilidades encontradas pelos alunos no decorrer da disciplina, as três mais citadas foram o brincar, a disponibilidade corporal e a agressividade e as dificuldades foram a dificuldade para expor-se perante o grupo, lidar com a agressividade e entrar no simbólico.

Estes resultados mostraram que os pontos mais citados pelos alunos na influência que esta disciplina de formação tem nas suas vidas pessoais e profissionais foram os mesmos, ou seja, a melhora na auto-estima e na compreensão das dificuldades e potencialidades do outro, que podemos relacionar com o conceito de empatia na perspectiva de Rogers (1976). Isto revela como os aspectos pessoais e profissionais dos formandos estão relacionados entre si e como o desenvolvimento de competências pessoais ou interpessoais está relacionado com o desenvolvimento das competências profissionais dos psicomotricistas (Benzoni, 2013).

### **3. MÉTODO**

Este estudo encontra-se dividido em duas partes, sendo uma composta por uma análise qualitativa e outra quantitativa. A primeira parte do estudo tem como objetivo aprofundar algumas questões sobre a formação pessoal do psicomotricista, através da aplicação de um questionário e uma entrevista a responsáveis por esta formação em diferentes contextos formativos. A segunda parte tem como objetivo averiguar a relação existente entre as competências emocionais, pessoais e profissionais de alunos de formações em psicomotricidade, através da aplicação de três questionários de auto-percepção destas competências aos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), da Universidade de Lisboa e aos alunos de diferentes turmas da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) – Curitiba.



### 3.1 Primeira Parte do Estudo

#### 3.1.1 Amostra

A amostra da primeira parte do estudo foi de 10 formadores. Os critérios de inclusão foram produção bibliográfica ou apresentação de trabalhos em eventos científicos sobre o tema e responsabilidade na regência dos programas de formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas.

#### 3.1.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram o questionário que se encontra no anexo 8.1 e a entrevista estruturada que se encontra no anexo 8.2 e que foram elaborados para este trabalho a partir da revisão bibliográfica realizada e das questões que nos pareceram necessitar um maior aprofundamento.

#### 3.1.3 Procedimentos

Inicialmente optámos pelo envio dos questionários, pois achámos que seria mais provável obtermos respostas a questionários com perguntas diretas e de tempo rápido de resposta. Porém, percebemos que houve uma boa receptividade da parte de alguns dos formadores a quem solicitámos que colaborassem no trabalho e, assim, decidimos solicitar a continuação dessa colaboração através da realização de entrevistas estruturadas por *skipe*, nas quais pudemos realizar perguntas um pouco mais abertas e, portanto, aprofundar mais os conteúdos que pretendíamos desenvolver. Algumas questões da entrevista estão repetidas em relação ao questionário, tendo em conta que algumas das pessoas a quem foi possível fazer a entrevista não tinham respondido ao questionário anteriormente.

#### 3.1.4 Hipóteses

As hipóteses que se pretende verificar são: se a perspectiva dos responsáveis pela regência de programas de Formação Pessoal ou Psicocorporal de Psicomotricistas, na maioria das questões abordadas no questionário e na entrevista estruturada, é convergente; se a perspectiva dos responsáveis pela regência de programas de Formação Pessoal ou Psicocorporal de Psicomotricistas, na maioria das questões abordadas no questionário e na entrevista estruturada, é divergente ou se a perspectiva dos responsáveis pela regência de programas de Formação Pessoal ou Psicocorporal de

Psicomotricistas, na maioria das questões abordadas no questionário e na entrevista estruturada, é complementar.

### 3.1.5 Análise estatística

As respostas ao questionário e à entrevista tiveram uma análise qualitativa que consistiu numa análise transversal dos resultados da aplicação destes instrumentos. Inicialmente realizámos a transcrição das entrevistas, que se encontram resumidas, juntamente com as respostas ao questionário no anexo 8.3 e a partir daí realizámos a análise transversal dos resultados que é apresentada em seguida.

## 3.2 Segunda parte do estudo

### 3.2.1 Amostra

A amostra da segunda parte do estudo foi de 24 alunos, sendo que 15 eram alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH e 9 eram alunos de diferentes turmas da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba. Os critérios de inclusão na amostra foram serem alunos das duas instituições com maior antiguidade e peso histórico na formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas em Portugal e no Brasil (FMH e CIAR) e terem responsabilidade na condução das sessões de intervenção psicomotora nas atividades de estágio. Por este motivos foram escolhidos os alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da FMH e não os alunos da Licenciatura em Reabilitação Psicomotora desta faculdade, pois estes últimos não são os responsáveis pela condução da intervenção psicomotora nas atividades de estágio, que é da responsabilidade do seu orientador local, ao passo que os alunos do segundo ano do mestrado são os responsáveis pela condução das sessões de estágio. Esta questão não se colocou em relação aos alunos da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba, tendo em conta que eles são responsáveis pela condução das sessões desde o primeiro estágio.

### 3.2.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta segunda parte do estudo foram a Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE, *cit in* Veiga-Branco, 2005), que é um questionário de auto-percepção de competências emocionais e que foi utilizada na sua versão

portuguesa e traduzida para o português do Brasil, um questionário de auto-percepção de competências pessoais nas aulas de formação pessoal (QACPAFP, *cit in* Florêncio, 2018), que foi elaborado para este trabalho e avaliado por um grupo de *Experts*, e um questionário de auto-percepção de competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio (QACPIP, *cit in* Florêncio, 2018), que, também, foi elaborado para este trabalho e avaliado pelo mesmo grupo de *Experts*. O QACPAFP e o QACPIP não foram traduzidos para o português do Brasil, já que as expressões utilizadas nos dois questionários fazem parte tanto do português de Portugal, quanto do português do Brasil.

### 3.2.3 Procedimentos

O QACPAFP e o QACPIP encontram-se nos anexos 8.4 e 8.5, com os respectivos domínios de competências, que não se encontram no modelo enviado aos alunos. Estes questionários foram elaborados com base na revisão bibliográfica realizada. O grupo de *Experts* a quem foi solicitada a avaliação destes dois questionários foi o mesmo grupo de formadores a quem foi solicitada a resposta aos questionários e entrevistas sobre a formação pessoal ou psicocorporal, pela sua produção bibliográfica relevante sobre o tema, a sua experiência na regência de programas de formação pessoal ou psicocorporal e, também, profissional de psicomotricistas. No anexo 8.6 encontra-se o protocolo de colaboração na pesquisa enviado aos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH, com o termo de consentimento livre e esclarecido, a EVCE, o QACPAFP, o QACPIP e a solicitação de algumas informações complementares e no anexo 8.7 encontra-se o protocolo de colaboração na pesquisa enviado aos alunos da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba, com o termo de consentimento livre e esclarecido, a EVCE traduzida para o português do Brasil, o QACPAFP, o QACPIP e a solicitação de algumas informações complementares.

### 3.2.4 Hipóteses

As hipóteses que se pretende verificar são: se existe uma correlação entre a auto-percepção das competências emocionais e das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal destes alunos; se existe uma correlação entre a auto-percepção das competências emocionais e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio destes alunos e se existe uma correlação entre a auto-percepção das competências pessoais nas aulas de formação

pessoal ou psicocorporal e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio destes alunos.

### 3.2.5 Análise estatística

As respostas aos três questionários tiveram uma análise quantitativa, que consistiu numa análise exploratória dos resultados feita através do *software* R, de elaboração de gráficos e computação estatística, com a colaboração do especialista David Navega. Essa análise exploratória foi feita a partir dos resultados da aplicação dos três questionários e de algumas informações complementares dos alunos. Estes resultados e a sua análise e discussão são apresentados mais adiante.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optámos por apresentar os resultados e a sua análise conjuntamente, pois achámos que pela extensão dos dados recolhidos esta forma facilitaria a leitura e a compreensão do trabalho.

### 4.1 Primeira parte do estudo

No anexo 8.3 encontra-se o resumo da transcrição das entrevistas realizadas aos responsáveis pela formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas, juntamente com as respostas do questionário aplicado. Em seguida apresentamos os pontos principais das respostas à entrevista e ao questionário e a sua análise transversal, com os pontos convergentes, divergentes e complementares relativos a cada assunto tratado. Durante essa exposição, apresentamos, também, algumas questões paralelas que foram surgindo durante as entrevistas, associadas àquelas que tínhamos selecionado inicialmente.

#### 4.1.1 Nomenclatura da formação

Relativamente à nomenclatura que os professores colaboradores no trabalho consideram mais adequada para esta disciplina de formação em Psicomotricidade, a maioria defendeu a utilização do termo Formação Pessoal. Para a Prof. 1 a palavra pessoal envolve um todo, seja corporal seja metodológico, abrange o ser individual, pois apesar de ser feita em grupo, envolve a individualidade de cada um, dentro do seu

tempo, do seu espaço, do seu conhecimento e das suas possibilidades, assim como o seu crescimento e o seu processo de evolução.

A Prof. 2 acredita que esta terminologia é a mais adequada, pois trata o corpo em si na relação com o outro, ao passo que a Prof. 3 acredita que o nome formação corporal faz apenas referência ao corpo, sendo que o objeto da formação não é o corpo, mas a pessoa em si, pois esta formação permite a transformação da pessoa a nível psíquico, emocional, da sua história, do seu corpo. Por esse motivo, utilizam na Universidade de Roviri e Virgili a nomenclatura utilizada por Aucouturier (1985) e Lapierre (2005 e 2010) desde que iniciaram os seus trabalhos de formação de psicomotricistas. No entanto, para a Prof. 3 o termo formação psicocorporal, também, é adequado, na medida em que tem em conta o psíquico e a motricidade, ou o corpo, e como através do corpo pode-se transformar aspectos do psiquismo, da emoção e da história da pessoa que está inscrita no seu corpo.

Em relação ao termo psicocorporal, o Prof. 4 defendeu o termo formação pessoal por uma questão histórica, pois consiste num dos três eixos da metodologia de formação elaborada em conjunto com André Lapierre, referindo, ainda, que para ele o termo psicocorporal é redutor em relação à abrangência que esta formação atinge. A 5 acredita que o termo formação pessoal é o mais adequado pois refere-se àquilo que é específico desta formação e que a diferencia de outras formações e metodologias de intervenção, que está relacionada com a construção do perfil pessoal do psicomotricista. Já o Prof. 6 justifica a escolha deste termo pela subjetividade dos conteúdos que são vividos, e porque desenvolve na pessoa a capacidade de entrar nas relações a nível corporal, lidando com o corpo na sua dimensão subjetiva. No mesmo sentido, o Prof. 7 defende esta terminologia por se tratar de uma formação que aborda os aspectos internos da pessoa, que vão sendo moldados para se poder intervir e trabalhar com o outro.

O Prof. 8 defende, por seu lado, que a terminologia mais adequada é formação corporal e pessoal, pois é uma formação que trabalha competências corporais e, também, pessoais, pois dirige-se à pessoa, às suas emoções e à sua disponibilidade. O Prof. 9 defendeu que por uma questão histórica utiliza o termo formação pessoal, embora para si a nomenclatura corporal e pessoal fosse mais completa. O Prof. 10, juntamente com a Prof. 3, foram os únicos que defenderam o termo formação psicocorporal, argumentando que é a que define melhor a especificidade desta formação, pois para ele o termo formação pessoal é muito inespecífico, a nomenclatura pessoal e corporal, separando o pessoal do corporal, como se o pessoal não fosse corporal, ou seja, como se o corpo não fizesse parte da pessoa, dicotimiza, ao passo que o termo psicocorporal implica o corpo para mobilizar a consciência desse mesmo corpo e refere-se à implicação

das funções cognitivas ou emocionais no conhecimento do corpo e do corpo como elemento relacional e de comunicação, quer consigo próprio quer com os outros.

O termo formação pessoal, além da sua relação com o tripé da formação psicanalítica, tal como explicam Vieira, Batista e Danyalgil (2010), que é composto pela formação pessoal, teórica e profissional e que foi adoptado por Aucouturier (1986) e por Lapierre (2005) na sua prática de formação de psicomotricistas, relaciona-se, também, com a perspectiva de autores como Vayer (1984) ou Rogers (1976) que defendem a importância das competências pessoais do terapeuta. É nesta relação estreita entre as competências pessoais e profissionais do psicomotricista que o termo formação pessoal ganha especial relevância, na medida em que o sucesso da sua intervenção profissional está, estreitamente, relacionado não só com o seu conhecimento teórico-metodológico, mas, também, com aquilo que ele é enquanto pessoa, ou seja, com o desenvolvimento de determinadas competências pessoais que são fundamentais para o sucesso do seu trabalho.

Esta interligação entre as competências pessoais e os conhecimentos teórico-metodológicos dá-se, como defende o Prof. 4, na medida em que, o aluno necessita vivenciar aquilo que as pessoas com quem vai trabalhar vão viver, sentindo em si mesmo os efeitos da intervenção e a transformação que dela advém, pois só assim é possível internalizar os aspectos metodológicos, a partir da sua vivência pelo próprio futuro profissional. Ou seja, a experiência de viver a metodologia de intervenção com a qual irá intervir, permite ao psicomotricista integrar em si mesmo, na sua personalidade e na sua forma de se relacionar com os outros a própria metodologia.

#### 4.1.2 Importância da Formação Pessoal

Sobre a importância desta disciplina na formação do psicomotricista, todos os professores colaboradores a consideram absolutamente fundamental, apresentando diversos argumentos, entre eles, o fato de ser a disciplina que confere maior especificidade à prática profissional do psicomotricista, na medida em que prepara o aluno para a comunicação e para relação corporal que vai estabelecer com as pessoas com quem vai intervir, nos diferentes conteúdos específicos das relações que se estabelecem no *setting*, como agressividade, afetividade, maternagem, fusão, entre outros, e que vai ajudar o outro a ajustar a sua expressão afetiva. Trata-se, então, como referem as professoras 2, 3 e 5, de um processo de auto-conhecimento no qual é possível cada um confrontar-se corporalmente com os outros para conhecer-se melhor a si próprio e tomar consciência dos seus próprios registos corporais, das suas emoções

mais profundas, das suas projeções, dos seus bloqueios e das suas dificuldades a nível das relações corporais.

Depois de tomar consciência, alguns aspectos podem ser elaborados pela pessoa e outros não, mas pelo menos já tomou consciência dos seus limites corporais, ou seja, até onde pode chegar corporalmente com o outro. Por este motivo, como defende a Prof. 2 trata-se de uma formação que permite que a nível pessoal, cada um encontre as estratégias de encontro com o outro, principalmente de forma não-verbal. Neste sentido, a Prof. 5 destaca que esta formação permite que os alunos vão fortalecendo em si mesmos esta segurança interna, relacionada com a regulação das suas próprias emoções, que é feita através deste conhecimento dos próprios registos corporais, e que vai-lhes proporcionando a auto-confiança suficiente para entrar em relação corporal com o outro a um nível profundo e de forma autêntica.

O Prof. 4 defende, na mesma perspectiva de Lapierre (2005), que esta formação permite o reencontro com a criança que cada um tem dentro de si, em todas as suas dimensões lúdica, criativa e expressiva, revisitando todo o processo de desenvolvimento pessoal e preparando o psicomotricista para todos os conteúdos fundamentais da sua prática. Por sua vez, o Prof. 10 refere, ainda, o fato do psicomotricista ser, no processo de mediação corporal, um agente ativo e co-participante, tornando-se um modelo identificatório ou transferencial numa relação, pelo que esta formação o prepara para assumir esse papel.

#### 4.1.3 Competências fundamentais desenvolvidas na Formação Pessoal

No que concerne às competências fundamentais a serem desenvolvidas nesta formação, percebemos que alguns dos colaboradores que responderam inicialmente ao questionário e depois à entrevista, acabaram por restringir a resposta dada na entrevista às opções que tinham assinalado no questionário. Outros assinalaram as opções que acharam mais relevantes no questionário, mas, seguidamente na entrevista utilizaram outros conceitos para designar as suas concepções. Assim, o Prof. 6, a Prof. 1, o Prof. 7, o Prof. 8, o Prof. 9 e o Prof. 10 destacaram as seguintes competências: prazer de brincar, expressividade psicomotora, não ter medo do julgamento do outro, disponibilidade corporal, aceitação incondicional do outro, a afetividade, reconhecimento e ajuste da sua própria agressividade, aceitar e saber dar limites, saber controlar as projeções, reconhecer, assumir e integrar o poder, ter escuta, decodificação dos pedidos latentes, modulação tónica e consciência corporal.

Além dessas competências, o Prof. 6 destacou, também, coragem de ser, de existir, de se afirmar, viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro), controlar o

seu desejo para não se perder no desejo do outro, ter escuta e aceitar o transfer positivo e negativo (sem aprofundá-lo). O Prof. 7 destacou, ainda, desculpabilização do corpo, *maternagem* e ser conteúdo/continente. O Prof. 8 fez referência, também, a espontaneidade, criatividade, gestão emocional e representação (verbal, escrita, desenho ou construções) dos conteúdos vividos corporalmente. O Prof. 10, não concordou com a designação da competência desculpabilização do corpo, referindo que prefere a designação libertar o corpo dos tabus sociais, na medida em que a pessoa ter internalizado determinados tabus sociais em relação ao seu corpo não quer dizer que o tenha culpabilizado, ou seja, que o processo de integração dos tabus não implica necessariamente um processo de culpabilização. Relativamente ao poder, o Prof. 10 preferiu, também, designar a competência de não ser demasiado dependente dos outros para poder assumir o seu poder, na medida em que, para ele, reconhecer, assumir e integrar o poder não designa necessariamente algo positivo, no caso de esse poder implicar um domínio em relação ao outro.

A Prof. 2 apontou que é preciso distinguir os conteúdos de uma formação para trabalhar a nível educativo/profilático e a nível clínico/terapêutico e destacou como competências fundamentais na formação pessoal, além de algumas que já foram referidas: aprender a reconhecer o seu corpo e reconhecê-lo na relação consigo mesmo e com os outros e estar disponível para viver os conteúdos das relações corporais, como regressão, fusão, maternagem, contenção, sensualidade, sexualidade, agressividade, rejeição, etc. Para ela, a diferença entre o psicomotricista que trabalha a nível educativo e terapêutico é que o primeiro deve perceber/tomar consciência de como vive todas estas relações, para encontrar os seus limites e possibilidades, ao passo que o segundo deve conseguir superar/elaborar as suas dificuldades.

Além disso, destacou, também, a competência de tomar consciência que o espaço é uma noção fundamental no setting, sabendo os conteúdos simbólicos dos vários espaços e descodificando a utilização desses espaços pelos outros, aprendendo, também, a situar-se mediante o que quer transmitir, entender o significado simbólico do tapete e integrar a sua utilização, reencontrar o prazer do brincar corporal com conteúdos de diferentes faixas etárias e etapas evolutivas, desenvolvendo a consciência do conteúdo simbólico e da intencionalidade das suas ações, dando um sentido ao brincar. Relativamente à capacidade de modulação tónica, a Prof. 2 destacou que no nível terapêutico a capacidade de modulação tem de ser maior, destacando, também a competência de saber a importância dos sentidos e da modulação tónica que é possível fazer através deles, por exemplo o olhar como forma de reconhecimento e de penetrar e ser penetrado, a voz, como forma de contenção e penetração do outro e a audição como



forma de ser penetrado, o cheiro como forma de penetrar e o olfato de ser penetrado, o paladar e o toque, relacionados, também, à penetração.

A Prof. 2 destacou, também, as competências de reapropriar-se das brincadeiras de identificação de gênero, tanto nos papéis do pré-edípico (representação da mãe grávida, do nascimento, dos primeiros contatos com o bebê, situações relacionadas à analidade, ou representação do pai) quanto nos papéis do edípico (conhecer o corpo, as manifestações internas, vestir-se e assumir papéis relacionados com a sua identificação de gênero, primeiros conflitos com as figuras parentais, etc.); saber situar-se dentro de uma relação triangular, ou seja, quando atua em co-terapia saber qual é o seu papel nas relações triangulares que estabelece, permitindo à criança sentir que simbolicamente tem um lugar de filho tanto com a figura feminina quanto masculina e reencontrar o seu próprio ritmo e ser capaz de adaptar-se ao ritmo do outro e aprender a reconhecer os tipos de música que estão de acordo com a intencionalidade das propostas que faz aos grupos. Assim, como podemos perceber, a Prof. 2 destaca diversas competências nesta formação que dizem respeito não só aos aspectos pessoais, mas, também, a questões metodológicas específicas desta profissão.

O Prof. 4 referiu algumas competências que ainda não foram destacadas, tais como trabalhar o medo do abandono, a segurança profunda, ou “asseguramento profundo da primeira infância”, utilizando uma expressão de Aucouturier (2007), trabalhando as relações primárias, que são a base afetiva primária, reencontrando essa afetividade primária e encontrando o seu lugar diante dos seus pais, sem dar muita ênfase nas questões transferenciais, mas possibilitando de forma indireta uma reconciliação com a sua história primária, encontrando, também, o seu lugar nas relações familiares, como pai, mãe, filho, filha, marido ou esposa e sociais. Além disso, referiu, também, a importância das competências de trabalhar a resiliência, o saber perdoar o outro e a si mesmo, as dependências (primárias e secundárias) e as co-dependências, para poder entender as suas escolhas e a sua relação com o medo da rejeição e entender o limite como algo educativo. Como conclusão, destacou que o objetivo final de trabalhar todas as competências da formação pessoal é que cada um possa encontrar a sua autenticidade no processo de comunicação com o outro e consigo mesmo.

A Prof. 5 referiu, também, a importância de desencadear e ampliar a autoconfiança para que ela seja suficientemente forte que possibilite a entrada na relação com o outro, comunicando os afetos mais autênticos e mais profundos, com o nível de controle que permita à pessoa não se perder nas projeções, ou na contratransferência. No que toca às competências metodológicas a Prof. 5 defendeu que, inicialmente, trata-se de um saber que é aprendido na formação pessoal de forma inconsciente e intuitiva. Na formação do CIAR – Fortaleza, quando o aluno começa a formação profissional, já

tem um mínimo de preparação no plano pessoal para entrar na relação com as crianças, pois embora ainda não tenha elaborado essa preparação no nível consciente, já viveu corporalmente esses conteúdos na formação pessoal. À medida que vai avançando na sua prática profissional através da experiência do estágio, com as orientações da supervisão e dos formadores da formação pessoal, o aluno vai tomando consciência e intelectualizando a sua prática, num caminho que vai do vivido emocional para o intelectual. Em relação ao poder, explicou que trata-se de aprender a assumir o lugar do poder daquele que protege, que cuida, que valida, que autoriza o outro a arriscar, etc., na medida em que quando a pessoa tem o seu poder integrado tem muito mais facilidade em reconhecer o poder do outro.

Se compararmos as competências fundamentais a serem desenvolvidas nesta formação destacadas pelos professores que colaboraram neste trabalho com aquelas que são destacadas no trabalho de Camps e Mila et al (2011), percebemos que existem diversos pontos convergentes e outros complementares. Camps e Mila et al (2011) definem, como já vimos, sete competências nucleares na formação pessoal do psicomotricista. A primeira é o respeito ao enquadramento do trabalho, que inclui componentes como a pontualidade, a assiduidade, o compromisso com o grupo, o respeito pelos companheiros, o ajuste na relação com o formador, o cumprimentos dos trabalhos e o compromisso ético, algo que não foi referido por nenhum dos professores colaboradores neste trabalho, talvez por não considerarem estes aspectos como competências a serem desenvolvidas ao longo da formação pessoal, mas como pressupostos para a participação dos alunos neste processo.

A segunda competência definida por Camps e Mila et al (2011) é a expressividade psicomotora, que inclui como componentes o tônus e a atitude corporal, a gestualidade, o contacto corporal, a utilização do olhar, a utilização do som e da voz e a utilização da linguagem verbal e que visa a reapropriação de uma dimensão sensorio-motora mais ou menos esquecida, que remete a situações de prazeres e desprazeres arcaicos, trabalhando o reencontro do adulto com o seu próprio corpo a partir da apropriação do prazer sensorio-motor e da percepção da sensibilidade interoceptiva, exteroceptiva e proprioceptiva. Sobre esta competência, praticamente todos os professores destacaram a importância da redescoberta do prazer de brincar, através de um processo de elaboração da sua própria história de relações primárias e dos seus registos corporais mais arcaicos, permitindo um encontro com a sua própria criança e despertando, assim, a possibilidade de um encontro mais autêntico com o outro.

A terceira competência definida por Camps e Mila et al (2011) refere-se ao corpo em relação, que inclui como componentes a escuta e empatia, o ajuste tónico ao outro, a contenção e a segurança, o estabelecimento de limites e o acompanhamento, que,

também, foram referidas por praticamente todos os professores que colaboraram neste trabalho, tal como pode ser percebido acima.

A quarta competência indicada por Camps e Mila et al (2011) diz respeito à disponibilidade para o trabalho em grupo e inclui componentes como a disponibilidade corporal, o saber individual e o saber grupal e competências para a escuta, para ser espelho do outro, aceitar comentários dos outros, formular perguntas, comunicar vivências, etc. Neste caso, os professores colaboradores referiram-se mais às competências de relação corporal que os alunos devem desenvolver nas vivências práticas, não referindo as competências para as relações que são estabelecidas durante as verbalizações, nas quais os alunos desenvolvem, também, a capacidade de escuta, de deixar-se ser “penetrado” pelas verbalizações dos outros, seja pelos colegas ou pelos formadores e, também, de “penetrar” o outro através da fala.

A quinta competência definida por Camps e Mila et al (2011), que diz respeito à gestão emocional e tem como componentes a auto-percepção e as estratégias de resolução de conflitos, refere-se à capacidade de escuta das suas próprias dificuldades, para poder dar-lhes um sentido e encaminhá-las de maneira adequada e eficaz. Trata-se do processo de auto-conhecimento referido pelas professoras 2, 3 e 5 que se refere à possibilidade de confrontar-se corporalmente com o outro para escutar-se e pensar sobre si mesmo, dando sentido e significado ao que é vivido, construindo-se a partir do que é assinalado pelo outro, desenvolvendo o controlo das suas próprias projeções, tomando consciência das suas capacidades e dificuldades e conseguindo verbalizá-las no grupo.

A sexta competência definida por estes autores refere-se à articulação teórica e tem como componente a interiorização da dialética *corpo-psique*, na qual o aluno aprende a colocar em palavras aquilo que vai vivendo, construindo uma teoria sobre si mesmo, sobre as dinâmicas grupais e sobre o próprio processo de formação. Esta competência indicada por Camps e Mila et al (2011) não é algo que seja referido especificamente pela maioria dos professores colaboradores, embora possa estar incluído na competência de representação, verbal, ou escrita, que a maioria deles destacam como sendo fundamental no processo de tomada de consciência e de elaboração dos conteúdos vividos.

Finalmente, a sétima competência destacada por Camps e Mila et al (2011), que é a articulação prática e que tem como componente o estabelecimento de associações entre o que é vivido na formação pessoal e a formação prática com uma compreensão profunda do movimento, uma nova leitura dos parâmetros psicomotores e uma nova capacidade de ajuste na relação com a criança é referida, também, pelos professores colaboradores neste trabalho, nomeadamente, quando o Prof. 4 defende que o objetivo final de trabalhar todas as competências da formação pessoal é que cada um possa

encontrar a sua autenticidade no processo de comunicação com o outro e consigo mesmo.

#### 4.1.4 Organização das competências na Formação Pessoal

Relativamente à questão se existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências e qual o critério geral que deve orientar a sequencialização desse desenvolvimento, todos os professores destacaram que não existe uma ordem fixa no desenvolvimento das competências nem na sequência das propostas, pois cada grupo tem a sua dinâmica de evolução própria, que o formador deve perceber e agir de acordo com ela. No entanto, alguns professores definiram alguns critérios orientadores da condução da evolução dos grupos, que ajudam a clarificar aquilo que deve orientar a organização das propostas vivenciais.

A Prof. 3, o Prof. 8 e o Prof. 10 destacaram que a lógica sequencial no desenvolvimento das competências corresponde a um caminho de propostas que vão do intra para o interpessoal. Esta perspectiva está de acordo com aquilo que é apresentado por Camps e Mila et al (2011) e, também de Frimodt (2006, *cit in* Camps e Mila et al, 2011), para quem a organização do trabalho corporal com psicomotricistas desenvolve-se em dois níveis, um nível concreto de trabalho a nível da consciência corporal e um segundo nível psicocorporal e psicossocial.

Segundo a Prof. 3, no início do processo trabalha-se muito mais sobre o corpo real, as sensações, o tónus e o sensório-motor, embora, inevitavelmente, vão aparecendo outros aspectos relativos às relações com os outros e às suas ressonâncias mais profundas. Assim, vão-se inter-relacionando todas as propostas, numa dinâmica que funciona como uma espiral, na qual os alunos vão passando por situações parecidas que implicam mudanças, que são cada vez mais profundas, dependendo, também, do aluno e da sua implicação no processo. As propostas pretendem favorecer cada vez mais a escuta de si próprio, o auto-conhecimento e a escuta do outro, a capacidade de olhar, de observar e de escutar.

O Prof. 8 destaca, ainda, que o desenvolvimento das competências deve seguir o caminho daquelas que são relacionadas consigo mesmo, passando por aquelas que implicam a relação com os outros, chegando, por último, às que estão relacionadas com as possibilidades de representação das vivências, que ao longo do processo vão-se aprimorando. Esta descrição está de acordo, também, com a perspectiva de Camps e Mila et al (2011), segundo os quais a formação pessoal e corporal deve conter níveis progressivos de simbolização, desde o prazer do jogo e o prazer sensorio-motor, à

percepção das sensações do próprio corpo, dos objetos e dos outros e à simbolização e representação.

Estas perspectivas parecem seguir a linha definida por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), segundo os quais os conteúdos desenvolvidos nas vivências sobrepõem-se, completam-se, enriquecem-se e apresentam uma certa progressão, que respeita um lento itinerário no qual o aluno vai aprimorando a maneira de colocar-se diante dos outros.

O Prof. 4, a Prof. 5 e o Prof. 6 referiram que as competências fundamentais da formação pessoal são transversais e não lineares, ou seja, elas vão sendo trabalhadas simultaneamente ao longo de toda a formação, embora em alguns momentos possa ser dado maior destaque para uma ou para algumas delas. A sua integração depende muito do tempo psíquico de cada um, demorando o tempo que cada um precisa para ter a capacidade e coragem de enfrentá-las e trabalhá-las em si mesmo. Além disso, a confrontação que a prática profissional oferece, e que a partir de um determinado momento vai sendo realizada em paralelo com a formação pessoal, permite, também, o surgimento de diversas questões pessoais que o profissional vai tomando consciência de que precisa trabalhar para integrar melhor as competências, sendo que a supervisão permanente ocupa um lugar muito importante neste processo.

No entanto, segundo estes três professores, pode-se destacar a existência de uma sequencialização que orienta metodologicamente o desenvolvimento destas competências e que passa, numa primeira fase, por um processo de sensibilização do corpo, inicialmente de contato com o objeto, depois de contato com o outro através do objeto e, finalmente, de contato direto com o corpo do outro. Esta progressão vai sendo aprofundada de acordo com a disponibilidade de cada um, sendo que neste processo é fundamental recuperar o prazer de brincar, entrando na dinâmica da criança, na regressão induzida pelo jogo e no simbolismo, que permite, então, entrar na dimensão corporal, redescobrando o corpo afetivo, fantasmático e simbólico.

Este processo de evolução que vai sendo conduzido no sentido de permitir a desculpabilização do contato corporal, é feito, num primeiro momento, através da agressividade e, em seguida, tocando os vínculos afetivos, criando a possibilidade de revivenciar esses vínculos e tocar nos afetos que esses vínculos provocam, acolhendo-os e aceitando-os para que possam ser redimensionados e resignificados. A agressividade é utilizada, então, como forma de proporcionar que as pessoas vão vivendo o toque nas relações corporais de contato direto que vão surgindo na brincadeira, sem sequer se aperceberem disso, o que facilita que elas vão baixando as defesas e permitam-se depois a tocar o outro de forma afetiva.

A partir desta desculpabilização do corpo e da criação da possibilidade de comunicação tônico-afetiva, abrem-se diversas outras possibilidades, que geralmente seguem no início a ordem dos materiais clássicos, que têm diversas possibilidades de representação simbólica e que dão sinais que ajudam a fazer a leitura do que cada pessoa está a viver no seu processo. Cada material tem determinadas possibilidades simbólicas e objetivos, como, por exemplo, o dinamismo e a redescoberta do prazer de brincar proporcionados pelas bolas, a construção dos vínculos e das relações através das cordas, o viver o dentro e o fora através do arco, experimentando de uma forma cada vez mais aproximada as vivências primárias, sentir-se pertencente ou não pertencente, a desconstrução e a desordem provocada pelo jornal que possibilita depois a reconstrução e a reorganização, etc.

O Prof. 7 reforçou esta perspectiva, afirmando que no início da formação é preciso diminuir a intelectualização, criar uma familiaridade com o *setting*, através de vivências que tenham uma forte componente emocional, permitindo a expressão dos conteúdos mais arcaicos, como a agressividade, o afeto, o prazer das relações corporais e o prazer de brincar. A partir do momento em que a pessoa está mais familiarizada com estes conteúdos, pode-se começar a trabalhar outros. Assim, para que a flexibilidade necessária a este processo possa ser colocada em prática, os formadores devem ter uma noção muito clara dos conteúdos básicos que devem ser trabalhados em cada etapa da formação e eles devem estar organizados de forma estratégica para que as pessoas estejam preparadas para o que é esperado delas em cada um desses momentos.

O Prof. 7 referiu, ainda, que além das competências pessoais, é necessário preparar os alunos para o mínimo de competências metodológicas necessárias para iniciar as atividades da formação profissional, que, na formação do CIAR – Curitiba, a partir de um determinado momento acontecem em paralelo com a formação pessoal. Depois é necessário, também, realizar um aprofundamento na capacidade da decodificação simbólica que é necessária para o estágio 2 e, por fim, é importante trabalhar conteúdos que ajudem na preparação para o fim do processo, relativamente à resolução do vínculo afetivo com o grupo, preparação para a autonomia e a construção do vínculo profissional.

#### 4.1.5 Etapas no processo de Formação Pessoal

Quanto à questão sobre a existência de diferentes etapas, ou níveis no processo de evolução dos grupos e no desenvolvimento das competências, cada professor apresentou ideias complementares. O Prof. 8 reforçou o que já tinha explicado na questão anterior, afirmando que num primeiro nível deve-se trabalhar a expressividade

corporal, num segundo nível as próprias projeções dos alunos e a disponibilidade para o outro e num terceiro nível trabalhar a capacidade de distanciar-se e analisar-se a si próprio e aos mecanismos inerentes às relações que cada um estabelece. Assim, para ele, num primeiro nível devem realizar-se vivências onde se vive o jogo espontâneo, com pouco direcionamento e sem muitas consignas, vivendo a relação com os materiais, num segundo nível devem realizar-se vivências nas quais as propostas focam, principalmente, nos conteúdos vividos nas relações, trabalhando-se a decodificação do significado simbólico da utilização dos materiais e das relações e num terceiro nível devem ser realizadas verbalizações aprofundadas nas quais o formador realiza perguntas que podem ajudar o aluno a aprofundar a consciência dos conteúdos que viveu corporalmente.

O Prof. 10 descreveu os princípios orientadores da evolução de cada grupo, começando pelo corpo percebido como elemento básico da expressão psíquica do homem: consciência da noção do corpo e das suas funções - agir sobre o outro e ser agido (reciprocidade), seguindo-se a evolução do corpo objeto ao corpo como construção do símbolo, com os seguintes componentes: o corpo próprio e o outro - relação tónico-emocional contentora; ação sobre o objeto e com o objeto - iniciativa sobre o objeto - diferenciação de si; o objeto como mediador de contato; o objeto como substituto representativo e simbólico do corpo do outro; o objeto simbólico como substituto de um objeto presente na realidade física - jogo simbólico e o objeto funcional: descobrir, representar, transformar e controlar. Num terceiro nível encontra-se a gestão da distância interpessoal (íntima, pessoal, social e pública) e, por fim, a consciência de si pela integração social e pela expressão (simetria, oposição, complementaridade, entre outros).

O Prof. 8 descreveu diferentes etapas na evolução dos grupos, sendo que a primeira etapa corresponde com o início da formação e ocorre durante os primeiros módulos, tendo uma forte componente emocional, relacionada com um resgate e construção de um espaço, onde os sentimentos e expressão emocional têm lugar, assim como o prazer de brincar. Nesta primeira fase, os conteúdos trabalhados são, principalmente, o prazer de brincar, a agressividade, a desculpabilização corporal, a disponibilidade corporal, a afetividade, a tomada de consciência da comunicação tónica e o sentimento de pertença ao grupo.

Depois desse momento inicial, onde as vivências têm como objetivo um trabalho mais voltado para si próprio, começa uma nova fase onde a pessoa começa a trabalhar as possibilidades de transferir o que viveu para si para o trabalho com a criança, num movimento que vai de um olhar voltado mais para si, para um olhar mais voltado para o outro. Esta evolução está de acordo com a progressão já referida anteriormente por Camps e Mila et al (2011), Frimodt (2006, *cit in* Camps e Mila et al, 2011), o Prof. 8, a

Prof. 3 e o Prof. 10, que vai do intra para o interpessoal. Esta segunda fase, na metodologia de formação do CIAR - Curitiba, corresponde à fase de preparação para o início do estágio I, e deve iniciar-se, no mínimo, dois módulos antes de começar esse estágio, na qual começam a ser trabalhadas questões mais técnicas e metodológicas, relativas à integração de alguns elementos do *setting*, com conteúdos como a expressividade psicomotora e o aceitar e saber dar limites.

Segundo o Prof. 7, antes do início do segundo estágio deve iniciar-se uma nova etapa que deve permitir o aprofundamento da capacidade de decodificação simbólica. Posteriormente, antes do início do estágio III pode ser feito um trabalho relacionado com a especificidade da população que vai ser atendida pelos alunos, já que nesse estágio eles podem escolher a realização de uma intervenção com crianças com menos de 3 anos, pré-adolescentes, em educação especial, etc. Por fim, a última etapa da formação corresponde a uma fase preparação para o desligamento, autonomia e fortalecimento do vínculo profissional.

A Prof. 1 referiu que a primeira etapa da formação consiste em (re)descobrir o corpo, o prazer, a potencialidade, os desejos, o que o aluno pode e o que não pode fazer (em termos físicos e emocionais). Nesta etapa devem ser realizadas vivências que permitem trabalhar a relação à distância, a relação na proximidade, o olhar, a agressividade, o toque, o acolhimento, a contenção, proporcionando a (re)descoberta do próprio corpo como um corpo vivo, que toca e deixa-se tocar, que tem desejos, vontades, que sente medo, angústia, etc. A segunda etapa trata-se da descoberta das potencialidades do que se pode fazer com o que se aprendeu e resignificou na primeira etapa. A terceira fase consiste na obtenção de segurança nas suas capacidades e integração do crescimento realizado, sendo importante realizar vivências que permitam aprimorar a decodificação simbólica, através da exploração dos materiais para descobrir as suas potencialidades e finalidades, e, também, os alunos viverem o papel de conduzirem uma sessão como psicomotricistas, para começarem a integrar o seu lugar como profissionais, reduzindo a sua angústia, medo e insegurança.

O Prof. 4 destacou, também, que depois início do estágio e das supervisões, quando a pessoa já não está numa posição de viver os conteúdos que deseja, mas sim aqueles que o outro necessita, começam a aparecer determinadas dificuldades a nível das relações corporais, relacionadas com as questões de poder, onipotência, medos, faltas arcaicas, dificuldade em lidar com determinado género ou faixa etária, ou com determinados conteúdos como agressividade, limites, maternagem, etc. Estas dificuldades estão relacionadas com a história de vida de cada um e precisam de ser trabalhadas na formação pessoal.



A Prof. 5 referiu que, de um modo geral, a primeira fase da formação é mais “explosiva”, onde se descobre o prazer de brincar principalmente através da agressividade, que vai sendo ajustada, onde o “corpo no corpo” vai acontecendo sem se saber muito bem que se está a tocar um no outro. A partir desse encontro, corpo no corpo, pela brincadeira, pelo prazer e pela agressividade, podem ser tocadas emoções profundas relacionadas a sentimentos de presença/ausência, medo, etc. que vai ampliando as possibilidades de relação com o outro. Assim, o encontro que, inicialmente, era casual passa a ter uma intenção de comunicação afetiva, de abertura, de estar junto. Isso vai criando uma confiança interna, primeiro em si para depois confiar no outro, criando uma base que dará suporte ao que será vivido nas vivências posteriores, nas quais será fortalecida essa segurança pessoal e a identidade de cada um.

Nesse encontro consigo mesmo, a pessoa vai ajustando a sua relação com o poder, para assumir o seu poder sem precisar desqualificar o outro, aprendendo a ajudar o outro a assumir, também, o seu lugar, numa relação mais de “igual para igual”. Dessa forma, cada um vai percebendo que pode assumir os seus desejos, sem medo da rejeição, ou de ficar prisioneiro das relações que estabelece, integrando o poder que está relacionado com a capacidade de fazer escolhas, de estar junto até onde a pessoa quer e da forma que considera ser melhor para si e para o outro, de dizer “sim” e “não” e todos os restantes detalhes que modulam a relação com o outro e que a formação pessoal vai tentando abordar. Desta forma, a Prof. 5 destacou que vão sendo trabalhados os cinco parâmetros que Lapierre (2010) definiu que mobilizam a relação com o outro, que são o dar, o receber, o tirar, o recusar e o pedir, acerca dos quais vão sendo conduzidas as vivências, de modo a que as pessoas possam encontrar as suas estratégias para lidar com esses parâmetros.

Em complementaridade, o Prof. 6 referiu que o trabalho de conteúdos relacionados à sensualidade ou à sexualidade, por exemplo, não podem ser realizados numa primeira etapa da formação, pois a desculpabilização do corpo necessária ao desenvolvimento desse tipo de competências necessita de ser realizada depois de um trabalho mais substancial relativamente a essa desculpabilização para viver relações afetivas, ao desenvolvimento da confiança e da segurança no grupo e nos formadores e à integração dos limites. Além disso, destacou que a sessão de jornal, geralmente, é um marco nos grupos de formação pessoal no que toca à inclusão e união do grupo, ao sentimento de pertença de cada um a esse grupo e à confiança que se estabelece entre os colegas e com os formadores, pois essa sessão permite viver a desconstrução, numa metáfora de quebra das barreiras sociais, a destruição e a fragmentação, para depois realizar-se uma reorganização interna a partir da qual a pessoa sente-se integrada, mais estruturada e com um forte sentimento de pertença em relação ao grupo.

O Prof. 9, por sua vez, reforçou aspectos que já foram enunciados anteriormente, defendendo que a agressividade, geralmente, é o primeiro conteúdo a ser trabalhado nas sessões de formação pessoal, seguindo-se a aceitação do próprio corpo e, depois a afetividade, sendo que a desculpabilização do próprio corpo está presente quando se trabalha qualquer um destes conteúdos. Além disso, sensualidade e a sexualidade são conteúdos que só devem ser trabalhados, posteriormente, quando a confiança em si, no formador e nos outros já se encontra bem estabelecida.

#### 4.1.6 Dificuldades ou mecanismos de defesa na Formação Pessoal

No que toca às principais dificuldades ou mecanismos de defesa que dificultam a integração das competências da formação pessoal, os professores que colaboraram neste trabalho referiram alguns aspectos em comum e outros complementares. A onnipotência, a racionalização, a intelectualização e a sexualidade e agressividade (para não entrar no afeto), foram aspectos referidos por praticamente todos os professores. A Prof. 2 referiu que o que dificulta a integração das competências são condicionantes relacionadas com o tipo de personalidade de cada um e com a educação e a história pessoal e familiar, nomeadamente no que toca a questões como religião, tabus, relação com os pais, traumas, abusos, negligência, etc. Estes mecanismos de defesa estão de acordo com os que são apresentados por Llinares e Rodriguez (2008) que destacam a intelectualização e a racionalização como principais obstáculos a entrar no jogo simbólico, além da onnipotência.

Segundo a Prof. 3 as dificuldades mais comuns que aparecem são as que estão relacionadas com o contato corporal, especialmente, aquelas que são realizadas com os olhos fechados e que envolvem o deixar-se tocar. Os alunos associam muito o contato corporal como algo relacionado à sexualidade, ou seja, vivem com um corpo muito sexualizado, o que exige todo um processo para viverem esse corpo como um instrumento, como um meio para o trabalho em psicomotricidade, retirando essa conotação sexual do toque. Depois encontram-se dificuldades mais particulares, como, por exemplo, alguns têm muito medo de trabalhos que são feitos com os olhos tapados, porque não podem exercer o controlo sobre a situação, às vezes ficam tontos, desequilibram-se, etc.

Além destes aspectos, a Prof. 3 referiu, também, que algumas pessoas têm dificuldade em entrar no jogo simbólico, pois pensam que por serem maiores já não faz sentido jogarem, o que está de certo modo relacionado com a racionalização que já foi referida. Esta excessiva racionalização, ou não deixar fluir as emoções, como referiu o Prof. 8, faz com que os alunos tenham dificuldade em perceber e exprimir os seus

sentimentos em relação àquilo que vivem nas sessões e em compreender o porquê da realização do jogo na formação.

O Prof. 4 referiu que no início da formação, geralmente, o maior mecanismo de defesa que aparece é a intelectualização. Depois surgem os mecanismos de defesa relacionados com o poder (impotência, onipotência) e o medo de entrar na dimensão fantasmática, ou seja, não chegar em conteúdos mais profundos por medo do abandono. O processo de aceitação de si mesmo e do outro é o que permite ao indivíduo não ficar preso nos mecanismos de defesa e ser mais autêntico. Além destes mecanismos de defesa já descritos, surgem, também, comportamentos como a inibição ou a agitação, no entanto, o formador não deve deter-se com eles, respeitando o tempo psíquico de cada um, considerando-os apenas como pontos de observação das dificuldades que cada um necessita superar.

A Prof. 5 referiu, também, o medo da rejeição e da devoração, que não permite à pessoa deixar-se penetrar e ser penetrado, e, ainda, a projeção (quando ela é utilizada negativamente), a ansiedade persecutória, que gera um sentimento de insegurança básico e profundo que é difícil de ser ultrapassado e que, por vezes, gera grandes conflitos, a onipotência, exigindo demais dos outros e de si mesmo, a negação e as ambivalências.

No mesmo sentido, o Prof. 6 destacou que a onipotência aparece quando a pessoa “acha que sabe tudo” e, portanto, não se deixa “penetrar”. Na sua perspectiva, a sexualidade e a agressividade entram, também, como defesas, pois quando a pessoa não consegue controlar a sua sexualidade ou a sua agressividade acaba usando-as como defesa para não entrar no afeto, que é algo que tem origem em períodos mais arcaicos do seu desenvolvimento.

#### 4.1.7 Metodologia ideal da Formação Pessoal

No que toca à metodologia ideal da formação relativamente à estrutura de cada sessão à duração de cada sessão e à periodicidade das sessões, à duração da formação, ao momento do curso em que deve ser realizada, aos materiais utilizados (físicos e sonoros), às consignas (instruções) obrigatórias, ao tipo condução que deve ser feita (dirigida/não dirigida) e à avaliação informal e formal que deve ser realizada, cada formador apresentou a perspectiva da formação na qual trabalha e, também, aquilo que considera que seria o ideal mas que não é possível de ser colocado em prática por causa de restrições institucionais ou da própria sociedade na qual estão inseridas essas instituições onde trabalham.

De uma forma geral, todos referiram que a estrutura da sessão deve ter como base a roda de conversa inicial, o momento de vivência corporal e a roda de conversa final, no entanto, alguns formadores apresentaram algumas especificidades, como por exemplo, a Prof. 1 acrescentou um primeiro momento que seria de acolhimento e dividiu no momento de vivência corporal o momento de jogo e o momento de relaxamento. A Prof. 2 referiu que depois do momento de verbalização, ou roda de conversa final, deve ser respondido um questionário completo com questões relacionadas ao conteúdo/competência principal que foi trabalhado nessa sessão. Posteriormente, deve ser realizado um momento discussão verbal, no qual o formador coloca questões aos alunos sobre aquilo que eles viveram e relaciona o que foi verbalizado com a teoria existente sobre os conteúdos trabalhados.

A Prof. 3 referiu que deve acontecer um primeiro momento de encontro com o próprio corpo, com alongamentos, relaxação, etc., depois a vivência corporal de distintas propostas, seguindo-se uma verbalização em dupla ou com as pessoas com quem trabalhou. Em seguida, os alunos devem realizar um texto individual sobre o que foi vivido, depois falar, refletir ou teorizar sobre o vivido no seu trio de referência, e, por fim, realizar o encontro geral de todo o grupo para o formador resignificar o que foi trabalhado desde o marco teórico e a partir do que observou na dinâmica de cada participante e do grupo. Além disso, entre cada sessão de formação, os alunos devem realizar uma memória sobre o que viveram, relacionando esses conteúdos vividos com conhecimentos teóricos, à semelhança do que já foi descrito anteriormente no trabalho de Camps e Mila et al (2011) sobre a formação pessoal do psicomotricista.

Relativamente à duração de cada sessão, os professores o Prof. 7 e o Prof. 9 referiram 4 horas de duração, embora o Prof. 9 tenha acrescentado que o tempo de duração de cada sessão depende dos conteúdos que vão ser trabalhados e da percepção do movimento do grupo, por isso o tempo de cada sessão é relativo ao conteúdo que será trabalhado. No mesmo sentido, o Prof. 4 referiu que cada sessão dura em média entre 2h30 e 3h, embora o tempo de vivência corporal propriamente dita varie um pouco de sessão para sessão, dependendo do tipo de sessão que é feita e dos objetivos dela.

A Prof. 1 destacou que cada sessão deve durar 3 horas, à semelhança da Prof. 2, que acrescentou mais uma hora para o momento de discussão posterior que deve acontecer entre o formador e os alunos. A Prof. 3 referiu que a metodologia da Universidade Roviri e Virgili se baseia na realização de sessões um sábado por mês durante nove horas, perfazendo cerca de 160 horas de formação, mais o tempo em que os alunos realizam a sua memória. Segundo ela, esta metodologia funciona muito bem, pois são muitas horas seguidas em que as mesmas pessoas estão juntas, o que permite

que vão-se aprofundando mais os conteúdos, pois com vivências mais curtas e espaçadas é como se tivesse que se recomeçar o que foi trabalhado anteriormente a cada sessão. Durante o tempo que passa entre cada vivência e no qual os alunos escrevem a sua memória, acabam por dar-se conta de coisas que aconteceram e que num primeiro momento não foi possível tomarem consciência, podendo reelaborar esses conteúdos.

Já o Prof. 8 afirmou que na Universidade La Laguna cada sessão de formação pessoal tem duas horas de duração, aproximadamente, e acontecem pelo menos uma vez por semana. Por sua vez, o Prof. 10 descreveu que na Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana são realizadas aulas de 1h30 com uma periodicidade bissemanal.

Relativamente à periodicidade das sessões a Prof. 1 e o Prof. 7 defenderam a realização de sessões quinzenais. Já o Prof. 9 referiu que entre 15 dias e 1 mês é um tempo bom, pois menos que esse prazo pode ser perda de tempo, na medida em que o tempo psíquico de cada um pode não ser respeitado, ficando pouco tempo para elaborar as vivências, e mais tempo do que isso, pode perder-se a oportunidade de trabalhar conteúdos pelo fato de as defesas voltarem a organizar-se no indivíduo. Por sua vez, o Prof. 8 destacou que devem ser realizadas sessões/encontros a cada mês, para que possa haver uma escuta frequente dos alunos e das angústias e dificuldades que estão a passar no estágio, pois é essa escuta permanente e o trabalho sobre essas dificuldades que permite que ocorra a transformação pessoal.

Sobre esta questão, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) destacaram a possibilidade de duas modalidades de formação, sendo uma delas desenvolvida em sessões regulares de 3 ou 4 horas, duas vezes por semana, com um espaço de dois dias entre as sessões, e a outra desenvolvida em estágios regulares de 6 ou 7 dias a cada dois meses, estando de acordo com a metodologia praticada nos diversos contextos formativos dos profissionais que foram entrevistados. Já Lapierre (2005) defende uma modalidade de formação com encontros de várias horas e durante dias seguidos, espaçados ao longo do ano, o que não está de acordo com a perspectiva de nenhum dos formadores entrevistados, eventualmente, pelas imposições institucionais dos diferentes contextos formativos onde trabalham.

Quanto à duração da formação a Prof. 1 defendeu que deveria durar, no mínimo, 4 anos, perfazendo cerca de 300 horas, sendo realizada desde o início do curso. A Prof. 2 referiu, também, que a formação pessoal deveria ter um mínimo de 300 horas. Já a Prof. 3 indicou que o Mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Roviri e Virgili tem a duração de dois anos académicos, de Outubro a Junho, e as aulas de formação pessoal acontecem durante todo o curso, totalizando cerca de 160 horas de

formação, mais o tempo em que os alunos realizam a sua memória. Por sua vez, o Prof. 10 referiu que a formação na Faculdade de Motricidade Humana ocorre durante um semestre, totalizando 39 horas de formação. No entanto, para ele a duração ideal seria um ano de formação, ou seja, dois semestres de aulas bissemanais de 1h30, totalizando 78 horas de formação.

Sobre esta questão, o Prof. 4 destacou que a formação pessoal nunca terá um tempo ideal, pois para alguns dois anos de formação são suficientes, mas para outros seria necessário mais tempo de formação para integrarem melhor as competências necessárias. A estrutura mínima de cerca de 200 horas distribuídas em dois anos de formação permite um tempo mínimo de amadurecimento para a mudança pessoal necessária e relativa à problemática de cada um. Trata-se de um tempo mínimo para que todos os alunos passem, pelo menos de uma forma básica, por todos os conteúdos necessários, talvez não de forma suficiente para desbloquear todos os seus conflitos, mas pelo menos para saber que eles existem e que precisam tê-los em conta quando estiverem em intervenção.

Por sua vez, a Prof. 5 referiu que o ideal seria que a formação tivesse uns 3 ou 4 anos de duração, no entanto, no contexto da sociedade actual e da formação em pós-graduação oferecida pelo CIAR, adoptou-se um tempo de formação mínimo de 2 anos, que dá uma base mínima para que o profissional vá-se desenvolvendo depois com a sua prática e supervisão. Esta base possibilita ao profissional assumir o seu lugar de poder, daquele que comunica com afeto, corpo no corpo, sem medo de ser “afetado” pelo outro e com um domínio mínimo dos parâmetros teóricos e metodológicos que dão a estrutura e as possibilidades de intervenção, sendo que a competência de intervenção profissional vai depender do nível de investimento que cada um fizer na sua prática profissional. No mesmo sentido, os professores 7 e 9 afirmaram que a formação pessoal deve ter um total de 210 horas, que é o básico para capacitar as pessoas para trabalhar em contexto escolar com crianças e pré-adolescentes, não habilitando à prática com adultos ou clínica, que necessitam de um investimento posterior.

Sobre este ponto, Lapierre (2005) afirma que a formação do psicomotricista deveria ter uma duração mínima de 3 anos para que, principalmente, os conteúdos da formação pessoal possam ser integrados na sua personalidade, embora essa duração não seja contemplada em nenhum dos contextos formativos dos profissionais que foram entrevistados, ora por questões institucionais relacionadas ao tempo de duração dos cursos, que no caso de mestrado ou pós-graduação não ultrapassam os dois anos, ora por questões ideológicas, tendo em conta que no caso da formação da FMH, o Prof. 10 defende que um ano de formação psicocorporal é suficiente.

Em relação ao momento do curso em que deve ser realizada a formação pessoal, a Prof. 3 referiu que na Universidade Roviri e Virgili ela é realizada desde o início do curso, depois de duas semanas de trabalho em seminários teóricos. No caso da FMH ela é realizada, segundo o Prof. 10, no 1º semestre do 1º ano curricular. O Prof. 4 referiu que a formação pessoal deve ser realizada desde o início do curso e até ao final, iniciando o estágio após os primeiros 6 meses de formação pessoal. Segundo ele, esta formação deve estar distribuída por todo o curso para que as tensões vão-se dissipando aos poucos e para que as discussões que vão sendo realizadas nas aulas teóricas não se tornem muito afastadas dos conteúdos práticos e vivenciais.

Para a Prof. 5 a formação geral deve começar com a formação pessoal e associada a esta formação devem ir sendo fornecidas as informações do plano intelectual que são importantes para este contexto, sobre o desenvolvimento e teoria desta prática profissional, desenvolvimento humano, psicopatologia, história da psicomotricidade, etc. Em seguida, quando a pessoa ainda não está preparada intelectualmente, mas já tem um mínimo de preparação no plano pessoal e corporal, pode ser colocada em “cena”, para começar a assumir o seu lugar de poder, conduzindo sessões com crianças, que acontecem semanalmente durante um ano e meio. Nesta formação o aluno vai contactar com o que ele consegue e não consegue fazer, com aquilo que ele é e com aquilo que ele não consegue ser e a supervisão vai dando orientação sobre como conduzir as sessões nos seus diversos momentos.

No mesmo sentido, o Prof. 9 defendeu que a formação deve ser feita desde o início do curso, pois a formação pessoal é o principal trabalho a ser desenvolvido, sabendo que a formação profissional é realizada pouco depois, quando os alunos já têm um trabalho de sensibilização e orientação bem feito, para que a ansiedade não seja tão grande e as crianças com quem vão trabalhar tenham a oportunidade de viver a intervenção realizada pelos alunos com um mínimo de capacitação. Da mesma forma, a Prof. 1 e o Prof. 7 referiram que a formação pessoal deve ser feita desde o início do curso e o Prof. 8 apontou que esta formação deve ser realizada paralelamente à formação teórica.

Relativamente aos materiais utilizados a Prof. 1 referiu bolas, arcos, cordas, bastões, tecidos, jornal, caixas, gelatina, pára-quedas, música, areia e CORPO. A Prof. 3 referiu os materiais típicos da sala de psicomotricidade, ou seja, espaldares, bancos, bolas de todos os tamanhos, balões, tecidos, tubos de espuma, instrumentos de música, colchões, madeiras de construção, fantasias e jornais. Além disso, destacou a utilização da música de acordo com as diversas propostas, sendo que no primeiro ano ela é utilizada como mediador e no segundo ano utiliza-se muito pouco. O Prof. 10 referiu como material utilizado o material diverso psicomotor (incluindo materiais musicais) e

material audiovisual. O Prof. 8 destacou, também, a música, bolas, cordas, arcos, paus, papel, caixas de cartão, tecidos, tinta, formas de espuma ou borracha. O Prof. 7 destacou os materiais clássicos da psicomotricidade que já foram referidos e, acrescentou, colchões, tintas e som. O Prof. 9 referiu, quanto aos materiais, que a música é de grande importância na medida em que ajuda os alunos-adultos a baixarem as defesas e lembrou que ela deve estar de acordo com a faixa etária e o conteúdo a ser trabalhado em cada sessão.

No que toca às consignas, ou instruções obrigatórias a Prof. 1 apontou ter cuidado com o outro e consigo, respeitar os limites do espaço e realizar o jogo de forma não-verbal. A Prof. 3 referiu não causar danos no outro nem em si próprio, não utilizar material que não está contemplado na proposta, respeito a todas as pessoas do grupo, confidencialidade e quando a proposta é em silêncio, mantê-lo. O Prof. 7 referiu não conversar, manter a sua integridade física e do outro, manter-se nas relações simbólicas, ou seja, manter o que se vive no salão distinto da realidade. O Prof. 8 apontou não falar, não causar dano no outro nem em si próprio, cuidar do material e não fazer juízos de valor em relação ao outro. E o Prof. 10 referiu que não existem instruções obrigatórias, existem princípios de orientação, tais como, as atividades poderão ser mais livres e espontâneas, ou divergentes ou mais estruturadas, com diferenciação no nível de autonomia e na relação de agente/objeto e poderão focalizar previamente o estudante em algum aspecto particular a valorizar ou, pelo contrário, permitirem verificar o que é consciencializável ou mentalizável espontaneamente pelo estudante.

Relativamente ao tipo de condução que deve ser feita pelo formador (dirigida/não dirigida), a Prof. 1 indicou que a condução é dirigida mas permitindo o jogo espontâneo do grupo na maior parte do tempo. Já a Prof. 2 referiu que em cada sessão o formador deve ter claro as propostas que deve ir fazendo ao grupo, mediante o conteúdo principal que pretende trabalhar nessa sessão, dando consignas precisas sobre aquilo que pretende que o grupo esteja focado. A Prof. 3 destacou que as propostas devem ser abertas e o formador deve deixar que a proposta evolua de acordo com o grupo. O Prof. 7 indicou que a condução das sessões deve ser dirigida no início e depois não dirigida. O Prof. 8 referiu que a condução deve ser maioritariamente não dirigida. O Prof. 9 apontou que as intervenções do formador devem ser feitas de forma verbal e não-verbal, desde a explicação do que será trabalhado até ao simples gesto de entrega de materiais, pois servem, antes de tudo, para colocar as pessoas em reflexão e contato com os seus conteúdos conscientes e inconscientes. Para ele, a condução das sessões deve ser realizada de acordo com a leitura que o formador faz do grupo na roda de conversa inicial e no jogo. Para que a sessão não se perca, o formador deve estar sempre atento ao percurso do grupo, para saber em qual momento deve intervir e de que forma.



Estas perspectivas parecem estar de acordo com pedagogia defendida por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), que destacam que antes de se iniciar cada vivência, o formador deve lembrar, se for necessário, os limites e as regras da formação e, em seguida, o sentido da sua proposta, através de instruções bem claras, sendo que no início da formação é necessário intervir de forma mais frequente e dar instruções mais precisas, ao passo que num estágio mais avançado da formação, no qual as pessoas já desenvolveram uma disponibilidade maior para as propostas, uma curta instrução pode ser suficiente para dar a orientação das situações. Além disso, Aucouturier, Darrault e Empinet (1985) referem que durante as vivências, o formador deve permanecer à escuta do grupo, através da leitura das suas produções não-verbais, das tensões, dos gestos, das vozes, das posturas, dos olhares e das respirações e fazer evoluir as situações através da sua empatia tónica, adaptando as suas propostas de acordo com a resposta do grupo àquilo que ele vai propondo e com a estratégia da sessão.

Em relação à avaliação informal e formal da aquisição das competências, a Prof. 1 destacou que a avaliação deve ser informal e formal, através da aplicação de questionários. A Prof. 3 explicou que a avaliação na Universidade de Roviri e Virgili é feita através de uma memória pessoal. Para o Prof. 4 a avaliação da integração das competências da formação pessoal deve ser feita através de processos auto-avaliativos sobre os conteúdos vividos e através de respostas sobre questões metodológicas, para perceber se os alunos estão a conseguir integrar aspectos fundamentais como a capacidade de descodificação simbólica do uso dos materiais. Além disso, é importante perceber como estão a intervir no estágio com as crianças, para verificar se conseguiram internalizar as competências pessoais e transferi-las para o trabalho de intervenção psicomotora.

Por sua vez, a Prof. 5 apontou que avaliação da integração das competências da formação pessoal é uma tarefa difícil pois confronta o formador com dificuldades relacionadas com a transferência e a contratransferência que tem de ser controlada. No entanto, a avaliação deve ser contínua e vista de forma individual, com base na perspectiva de cada um e das suas possibilidades e capacidades, periódica e sistemática. Os meios a utilizar devem ser a auto-avaliação, acerca do que cada um pensa sobre si mesmo, do que vai tomando consciência de si e da sua história e do que pode assumir e integrar. Isso vai dando as diretrizes aos formadores do que essa pessoa precisa de trabalhar em si mesma e os pontos que precisam de ser aprofundados ou melhorados. Além disso, a Prof. 5 afirmou que é importante realizar momentos de avaliação formal das competências fundamentais desta formação, através de fichas de pontuação para cada uma dessas competências, preenchidas pelo próprio, pelos colegas e pelos formadores sobre si. Essas fichas devem ser preenchidas quando as pessoas já

têm um mínimo de entrosamento e conhecimento uns dos outros, de capacidade para escutar o que os outros pensam sobre si próprio e, também, de ser autêntico sobre o que cada um pensa sobre si mesmo.

À semelhança do que referiu o Prof. 4, a Prof. 5 apontou, também, que a avaliação proveniente da supervisão é importante, na medida em que ajuda a avaliar a integração das competências pessoais no exercício da prática profissional, através das informações fornecidas pelos supervisores e pelos relatórios de estágio, onde a pessoa descreve os seus pontos fortes e as suas fragilidades.

O Prof. 6 destacou a importância da avaliação informal, referindo que é possível perceber que a pessoa integrou as competências da formação pessoal quando ela assume e vai fortalecendo a sua disponibilidade corporal, mostra-se disponível para viver os diferentes conteúdos psicocorporais, entra nas propostas sugeridas, não intelectualiza tanto e não necessita tanto da música para entrar nas vivências corporais. Já o Prof. 7 referiu como instrumentos de avaliação as auto-análises, nas quais os alunos fazem o relato das suas vivências, dos seus sentimentos e das suas dificuldades, os questionários realizados sobre os conteúdos de cada vivência, também referidos pela Prof. 1 e pela Prof. 2, as tabelas/fichas de auto-percepção da aquisição de competências, já referidos pela Prof. 5 e as análises dos formadores.

O Prof. 8 referiu que a avaliação na Universidade La Laguna, à semelhança do que é feito na Universidade Roviri e Virgili, é feita através da elaboração das memórias de sessão, que devem partir da reflexão pessoal sobre o que é vivido e relacioná-la com os conteúdos teóricos. Por sua vez, o Prof. 10 referiu que avaliação feita na Faculdade de Motricidade Humana utiliza como instrumentos de avaliação formal o JSPE de Hajat et al (2001), o EIEE adaptado de Vilela (2006), o QCI de Buhrmester, Furman, Wittenberg e Reis (1988), adaptação de Assunção & Matos (2008), o Questionário sobre a percepção de mudança desde o início da formação do psicomotricista de Mila e Camps et al (2010), o IRI de Davis (1983) e o Beck Youth Inventories (2005).

#### 4.1.8 Articulação entre Formação Pessoal, Formação Teórica e Formação Profissional

Relativamente à articulação entre os conteúdos da Formação Pessoal, da Formação Teórica e da Formação Profissional, todos os formadores apontaram a estreita relação que existe entre estas três áreas da formação e a importância de estarem bem articuladas entre si. Todos referiram que a formação pessoal e a formação teórica devem começar antes da formação profissional, para a qual o aluno já deve ter um mínimo de preparação e competência teórica, metodológica e relacional ou de atitude. No entanto, a

perspectiva do Prof. 10 divergiu dos restantes formadores relativamente ao momento do início da formação profissional, já que segundo ele esta formação deve ser realizada posteriormente à formação pessoal, ao passo que os restantes formadores focaram a importância de continuar a formação pessoal enquanto ocorre a formação profissional, de modo a que as dificuldades relacionais que aparecem no estágio possam ir sendo trabalhadas nas aulas formação de formação pessoal.

A Prof. 1 destacou que a formação pessoal deve ser aquela à qual deve ser dado maior ênfase no início da formação, para que o aluno possa viver um primeiro contacto com o setting sem intelectualizar tanto e depois possa ir-se apropriando dos conceitos teóricos com uma noção mais clara do que eles representam, preparando-se para a formação profissional que começará depois. Como estratégias de articulação entre a formação pessoal e profissional, referiu que é importante as supervisoras do estágio participarem das sessões de formação pessoal, para conhecerem melhor os alunos e as suas potencialidades e dificuldades, articulando com os formadores as necessidades de formação e de vivências de cada um e do grupo. Como estratégias de articulação entre a formação pessoal, teórica e profissional, destacou que os professores das disciplinas teóricas devem, também, reunir-se com os formadores e com os supervisores, para todos em conjunto decidirem quais os conteúdos mais relevantes a serem trabalhados nas aulas teóricas e que dão fundamentação aos conteúdos que estão a ser vividos nas sessões de formação pessoal e profissional.

O Prof. 4 reforçou, também, a importância do diálogo como estratégia de articulação entre a formação pessoal e profissional, referindo que ele deve acontecer, inicialmente, entre os formadores e os supervisores separadamente, discutindo as dificuldades de cada um, para depois conversarem entre si e trocarem essas informações, a partir das quais vão gerindo o processo de cada aluno. Essas informações e sinalizações permitem perceber que momento de evolução cada aluno está a viver e que dificuldades precisa trabalhar na formação pessoal. Nesta fase em que a formação pessoal e a formação profissional acontecem paralelamente, a condução das sessões de formação pessoal depende muito da escuta que é feita do grupo nos momentos de verbalização inicial, na qual são expostas as dificuldades que cada um está a viver no seu estágio. A formação pessoal assume, então, um lugar de experimentação das questões práticas e metodológicas e não apenas um lugar de vivências pessoais.

A Prof. 5 reforçou que a prática pessoal está diretamente ligada com a prática profissional e vice-versa, então, é muito importante a realização desta interlocução entre os formadores e os supervisores, que deve acontecer através de reuniões realizadas antes de cada sessão de formação pessoal, para ajudar a preparar o que deve ser trabalhado nessa sessão. O Prof. 6 argumentou neste mesmo sentido, que os

supervisores, ao perceberem as dificuldades que os alunos estão a sentir nas relações que estabelecem com as crianças no estágio, deve indicar ao formador os conteúdos que esses alunos devem trabalhar nas sessões de formação pessoal, tais como a afetividade, a agressividade, a *maternagem*, a feminilidade, o empoderamento, etc.

O Prof. 7 referiu, à semelhança da Prof. 1, que a presença dos supervisores nas vivências da formação pessoal pode ser um fator favorável, na medida em que aumenta a proximidade entre os alunos e os seus supervisores, pois ajuda a redimensionar a relação que estabelecem, ajudando a estabelecer uma relação menos tensa e a diminuir a sensação de julgamento e avaliação por parte dos alunos. Além do fato dos supervisores terem um contato direto com os conteúdos que estão a ser vividos e trabalhados na formação pessoal.

O Prof. 10 referiu, ainda, que a formação teórica deve proporcionar uma reflexão sobre os conteúdos vividos na formação psicocorporal, nomeadamente o que é o corpo nas suas várias vertentes, o que é o corpo na relação com a atividade psíquica em termos cognitivos e emocionais, o que é ligar a atividade prática à atividade gnósica, dar fundamentos neuropsicológicos sobre isso, o que é a noção de objeto (o corpo constituído como objeto e o corpo como interiorizador e como elemento fundamental para a representação dos outros objetos), a consciência emocional (modelos da inteligência emocional) e a comunicação não-verbal. Além disso, estes conteúdos devem ser resgatados nas unidades curriculares que desenvolvem a intencionalidade metodológica e que preparam o aluno para a formação profissional. Durante esta formação, o professor orientador vai propondo a reflexão ao aluno sobre o que poderá estar desadequado no seu trabalho e nos casos em que surjam dificuldades maiores nas questões psicocorporais e relacionais os docentes podem encaminhar os seus alunos para psicoterapia.

#### 4.1.9 Contributos da Formação Pessoal nos aspectos pessoais e profissionais

Sobre os aspectos em que a Formação Pessoal costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos, o Prof. 6, a Prof. 1, o Prof. 9, o Prof. 7 e o Prof. 10 destacaram a melhora da auto-estima e a resignificação das relações familiares, sociais e profissionais. Além disso, a Prof. 1, o Prof. 9, o Prof. 7 e o Prof. 10 referiram, também, a melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro, maior segurança para sustentar os próprios desejos, maior autoconhecimento, melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro, reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade, maior segurança para dar limites e sustentá-los, impulsionar a vida profissional e estimular o desejo de ser

psicomotricista. O Prof. 6 destacou, ainda, o contactar com a pulsão de vida, passando a assumir que existe, que é e que pode.

Relativamente a estas contribuições da formação pessoal na transformação da vida pessoal e profissional dos alunos destacadas pelos formadores, encontramos diversos pontos convergentes com os resultados da pesquisa de Benzoni (2014) com alunos da pós-graduação do CIAR - Curitiba. Nesta pesquisa, os alunos destacaram como principais influências da disciplina de formação pessoal na sua vida pessoal e profissional alguns dos aspectos referidos pelos formadores, tais como a melhora da auto-estima, melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro, maior segurança para sustentar os próprios desejos, maior autoconhecimento, melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro, ajuste da agressividade de forma positiva, afetividade e maior segurança para dar limites e sustentá-los.

Além destes aspectos, a Prof. 3 referiu que através da formação pessoal os alunos passam a dar-se conta de tudo o que tem a ver consigo mesmo e com o outro e, então, não projetam os seus desejos, sabem escutar melhor, não se antecipam, não forçam situações e são capazes de esperar. Tudo isso manifesta-se na vida profissional, mas, também, na vida pessoal, na relação com o par, com os pais, com os filhos, nas quais ocorrem modificações significativas, de poder “sair de si mesmo”, de poder escutar e perceber que determinadas coisas têm a ver consigo e não com o outro, aprender a escutar melhor o que vem de si e o que vem do outro, não projetando.

Por sua vez, o Prof. 4 destacou como principal contribuição da formação pessoal na vida dos alunos o fato de se tornarem mais autênticos, confiarem mais na sua intuição para conseguirem ter as respostas necessárias a serem dadas a cada momento e a cada situação, que não vêm nos livros, mas que o corpo pede intuitivamente para a pessoa dar. Segundo ele, neste processo o mais importante é que a pessoa tenha descoberto uma confiança em si mesmo, acreditando em si e nas suas capacidades, o que lhe possibilita ser autêntico em todas as situações, dentro e fora do *setting*, ser espontâneo e criativo, num processo de fortalecimento interno que abrange os âmbitos pessoais e profissionais, que estão intimamente ligados entre si, de acordo com o que defende Rogers (1976), Lapierre (1989) e Vayer (1984).

A Prof. 5 destacou, também, o aumento da auto-confiança e da segurança de base, que faz a pessoa buscar mais, sem medo de enfrentar os desafios, com a certeza plena que a pessoa é e que pode, e, ao mesmo tempo, aprendendo a aceitar os seus limites, os limites do outro, com essa segurança verdadeira que dá a perspectiva de “vida viva”. O Prof. 8 descreveu que, primeiramente, a formação pessoal transforma a visão que a pessoa tem de si mesmo, e, portanto, provoca uma mudança a nível pessoal e, posteriormente, transforma a visão que a pessoa tem dos outros e, portanto, daqueles

que irá atender, provocando mudanças a nível profissional. Por se tratar de uma formação pessoal realizada em grupo, provoca mudanças na forma de estar da pessoa num grupo, pois o grupo de formação contém as pessoas e ajuda-as nos seus processos de transformação.

#### 4.1.10 Diferenças entre a Formação Pessoal e uma terapia

Em relação às diferenças entre a formação pessoal e uma terapia, a maioria dos formadores tiveram como referência a Análise Corporal da Relação (ACR), por ser a terapia que mais se assemelha à formação pessoal. Assim, de uma forma geral, todos os formadores destacaram que na formação pessoal existe relação transferencial, mas não se utiliza, não se aprofunda a elaboração das figuras parentais e nos momentos de verbalização o formador não interpreta os conteúdos vividos pelos alunos, podendo fazer alguns “assinalamentos”, tal como é proposto por Tomás (2010), e focando na contextualização profissional. Além disso, alguns formadores destacaram, também, o nível de aprofundamento dos conteúdos, o nível de implicação corporal e as questões de enquadramento.

Neste sentido, a Prof. 2 referiu que na formação pessoal, os conteúdos vividos estão na dimensão simbólica, evitando-se entrar na dimensão fantasmática, ou seja, vive-se conteúdos como *maternagem*, ou contenção, mas não se chega a viver conteúdos com regressão, ou fusão. Por este motivo, o analista corporal da relação deve ter uma consciência profunda das suas projeções, controlar tudo o que se passa na sala e questionar-se permanentemente sobre as suas ações e os efeitos delas, tendo superado as suas dificuldades para poder entrar em todos os conteúdos necessários. Relativamente à questão transferencial, a Prof. 2 destacou que o analista corporal da relação não brinca como se fosse pai/mãe dos participantes, ele assume efetivamente essa figura dentro do *setting* para possibilitar às pessoas a elaboração das relações parentais.

A Prof. 3 destacou que na formação pessoal existem efeitos terapêuticos, pois quando a pessoa “dá-se conta” de coisas suas isso implica uma transformação. No entanto, para a realização de um trabalho corporal mais profundo são necessários determinados aspectos que já foram referidos anteriormente. O Prof. 4 lembrou que André Lapierre utilizava a metáfora da cebola, para explicar que na formação pessoal entram-se em determinadas camadas, não chegando ao nó conflitual da problemática do sujeito, pois não é o ambiente adequado para fazê-lo. Na formação acontece uma desestruturação, mas apenas até certo nível, porque a saída do processo é previsível e limitada no tempo. Em análise entram-se em níveis muito mais profundos, pois não existe

um tempo determinado para o processo de saída do mergulho interno, nem está implícita a aplicabilidade de uma prática, então pode-se entrar em vivências que aprofundam muito mais os conteúdos, desde a agressividade, sexualidade, afetividade, etc.

Sobre as questões transferenciais, o Prof. 4 destacou que o papel transferencial em ACR é muito bem definido, ao passo que na formação pessoal não se faz a transferência primária no nível direto, pois ela fica transversal no grupo, podendo ser vivida tanto com o formador quanto com outras pessoas do grupo que podem desempenhar esse papel simbólico de figura materna ou paterna.

Além das diferenças já referidas, a Prof. 5 destacou, também, a maneira como se provoca a vivência da relação triangular em ACR, com o foco na elaboração das figuras parentais e da relação triangular, na qual o analisado pode encontrar o seu lugar. O Prof. 6 referiu, ainda, que pelo carácter corporal da formação pessoal, naturalmente, acabam por aparecer nós conflituais, ajudando-se a pessoa a elaborá-los, sem, no entanto, aprofundar-se o trabalho a um nível analítico. No entanto, algumas situações conflituais ou traumáticas que surgem na formação pessoal, como por exemplo uma situação de abuso sexual, necessitam de serem trabalhadas e elaboradas para que o aluno não projete nas pessoas com quem vai trabalhar as suas necessidades.

Relativamente a esta temática, a Prof. 3 referiu que realizou a sua formação com o professor Bernard Aucouturier e que a grande diferença entre a sua perspectiva e a de André Lapierre é que Aucouturier coloca restrições muito maiores na implicação corporal dos formadores nas sessões de formação pessoal, mantendo-se sempre à distância. Esta diferença de perspectiva foi, aliás, aquilo que levou à separação entre André Lapierre e Bernard Aucouturier e a cada um ter seguido o seu caminho profissional, tal como já foi referido anteriormente, e esse caminho de aprofundamento da exploração da problemática dos formandos acabou por levar André Lapierre e Anne Lapierre a criarem a Análise Corporal da Relação, exatamente para delimitar as diferenças entre a formação pessoal e uma terapia corporal.

Ainda sobre este assunto, a Prof. 3 assumiu, então, que o seu trabalho se encontra num lugar intermédio entre a perspectiva destes dois autores. No caso do trabalho que desenvolvem na Universidade de Roviri e Virgili, as formadoras não jogam com o grupo, mas podem em alguns momentos intervir corporalmente, por exemplo, através do toque nos momentos de relaxação, se algum aluno chora pode ser acolhido pela formadora nos seus braços, se alguém contacta com algum conteúdo emocional forte uma das formadoras pode ficar com essa pessoa, podendo consolá-la, abraçando-a, ou vivendo uma relação corporal forte, fazendo uma *maternagem* com essa pessoa.

#### 4.1.11 Formação dos formadores

Quanto à formação dos formadores, os professores que trabalham no âmbito de pós-graduações em psicomotricidade relacional como aquelas que são oferecidas pelo CIAR – Curitiba, pelo CIAR – Fortaleza, ou pelo ÍCONE, defenderam a realização de uma formação específica que se constitui de diversos momentos formativos, além da aprendizagem da metodologia própria de ensino dessas instituições.

Assim, a Prof. 1, a Prof. 2, o Prof. 4, a Prof. 5, o Prof. 6, o Prof. 7 e o Prof. 9 referiram que o professor que trabalha como responsável pela formação pessoal deve ter uma licenciatura, de preferência em áreas que contemplem o trabalho com o ser humano, a pós-graduação em psicomotricidade relacional e a formação em psicomotricidade relacional para trabalhar com adultos. Esta formação, que pode ser feita depois da pós-graduação na qual o foco é a relação diante da criança, permite um aprofundamento das competências e da segurança, na medida em que elas são revisitadas e dirigidas para a relação diante do adulto e de um grupo de adultos. A metodologia desta formação consiste no acompanhamento de uma turma de formação pessoal, com o acompanhamento do responsável pela formação dessa turma, que supervisiona o trabalho no *setting* e dinamiza a realização de questionários que aprofundam os conteúdos que são trabalhados nessa formação.

Segundo o Prof. 4, após ter realizado essa formação em psicomotricidade relacional para trabalhar com adultos a pessoa deve estruturar um trabalho de intervenção psicomotora com grupos de adultos, por exemplo na área educacional com grupos de professores, trabalhando o desenvolvimento pessoal e social desses grupos e preparando-se e adquirindo experiência de intervenção com essa faixa etária. Se a pessoa durante esses trabalhos permanecer motivada para o trabalho de intervenção psicomotora com adultos e demonstrar ter um perfil adequado a isso, pode começar o processo de formação de formador.

A Prof. 5 referiu que esta formação exige um domínio intelectual e teórico que permita ao futuro formador ter a competência para traçar o percurso de formação, que não tem uma estrutura pré-definida de vivências, mas que depende do perfil de cada grupo e da leitura que vai sendo feita das suas necessidades de formação. Essa preparação exige, então, uma preparação no plano prático e teórico que dê a segurança necessária para que as pessoas do grupo vejam o formador como uma referência e que deve ser baseada na teoria e método da psicomotricidade relacional e, também, nas áreas que lhe dão suporte, especialmente a psicanálise, ressaltando principalmente o diferencial desta metodologia que é a implicação corpo no corpo, criando a possibilidade de tocar as emoções mais profundas.



Segundo a Prof. 2, quando a pessoa realiza a formação de formador, de forma a integrar a maneira de trabalhar cada conteúdo/competência específico da formação pessoal, deve começar por realizar a condução de algumas sessões de formação para tomar consciência das suas potencialidades e dificuldades, o que não assume, como se coloca, se está “presente” ou não, etc. Dessa forma, a pessoa pode ir aprendendo a assumir o grupo, estando preparada para viver os conteúdos que possam surgir e as reações do grupo à sua presença, gerindo bem todas as situações. O Prof. 7 referiu, ainda, que quando a pessoa começa a assumir o processo de formação pessoal de uma turma, deve ter o acompanhamento próximo e a supervisão de um formador mais experiente, que deve conduzir as sessões mais avançadas, como a sessão de tintas, entre outras.

A Prof. 5 destacou, também, a importância dos formadores que trabalham nas disciplinas de formação pessoal da pós-graduação em psicomotricidade relacional do CIAR terem um conhecimento profundo da metodologia de formação desta instituição. Esta preparação vai desde as coisas maiores aos mínimos detalhes, implicando a formação específica no plano pessoal, profissional e teórico já referida para responder às necessidades dos formandos, e, ao mesmo tempo, ter todo um procedimento de cuidado das relações estabelecidas, dentro e fora do *setting* da formação pessoal. Segundo a Prof. 5, esse acompanhamento dentro e fora do salão é muito importante, como por exemplo, através do envio da carta com a fotografia da turma que é feita depois do primeiro módulo de formação pessoal e que é um procedimento que tem a função de fortalecer, nesse primeiro momento, o vínculo com a turma. Além disso, o lanche que é oferecido nos intervalos e que simbolicamente representa uma função do universo feminino, de nutrição e cuidado corresponde a outro desses pequenos detalhes que assumem uma grande importância na condução de todo o processo de formação.

Além dos processos de formação já referidos, estes professores referiram, também, a importância de o formador realizar o seu próprio processo terapêutico em Análise Corporal da Relação, pois apesar de se tratar de uma metodologia específica e distinta, pode auxiliar o formador a integrar melhor os conteúdos da formação pessoal, na medida em que existem muitas semelhanças no trabalho que é desenvolvido em ambas as metodologias. Além dos professores que trabalham no âmbito das pós-graduações em psicomotricidade relacional, o Prof. 8 referiu, também, a importância da realização deste processo de terapia pessoal que o formador deve fazer.

Já a Prof. 3 destacou que no caso dos formadores da equipa de trabalho composta por elementos da Universidade de Roviri e Virgili, de Espanha, e da Universidade da República, do Uruguai, a formação dos formadores é uma dupla formação: a formação como Psicomotricista, tendo passado por uma formação pessoal

de psicomotricista e a formação em psicanálise, com a realização de uma terapia pessoal. No entanto, a Prof. 3 referiu que esta dupla formação é importante, mas não imprescindível, na medida em que não é necessário todos os formadores fazerem uma terapia, embora a realização de um trabalho de formação pessoal mais profundo seja muito benéfico.

Segundo a Prof. 3, a realização da terapia na linha da psicanálise é importante no contexto da formação pessoal realizada na Universidade Roviri e Virgili, na medida em que este trabalho é feito na linha do Professor Bernard Aucouturier e, também, com aspectos introduzidos por André Lapierre, que têm em conta o inconsciente. Por esse motivo, é importante o formador ter feito o seu trabalho pessoal numa linha onde tenha trabalhado o seu próprio inconsciente. No caso de os formadores não terem formação psicanalítica, é possível, também, realizarem um trabalho de supervisão com um psicanalista, realizando um diário de tudo o que acontece nas sessões, tanto do grupo, quanto de cada pessoa que faz parte dele e de si mesmo, de como se sentiram em relação à lei, etc.

Para a Prof. 3, este processo de supervisão é importante que seja feito tanto com alguém que tenha formação psicanalítica quanto com alguém que tenha formação em psicomotricidade, para que possam ser supervisionados os aspectos corporais e os aspectos do inconsciente. No caso de o formador não ser capaz de fazer esta leitura mais profunda à luz da psicanálise, o processo de supervisão é ainda mais importante e é algo que complementa a sua formação, pois, às vezes, mesmo que ele tenha muita experiência há sempre algum “ponto cego”, algo que acontece com algum aluno que se relaciona com algo do próprio formador, algum conflito no grupo que é mais difícil de questionar, ou que ele não está seguro de estar a questionar corretamente. Por fim, a Prof. 3 destacou, também, a importância de o formador ter experiência prática de intervenção psicomotora a nível profissional.

Por sua vez, o Prof. 10 referiu que a formação do formador deve ser o mais diferenciada possível, sendo a licenciatura o grau mínimo para esse efeito e as formações posteriores que realizar devem ser feitas em contexto universitário.

Relativamente à importância da realização de supervisão do trabalho desenvolvido pelos formadores, todos os professores referiram ser fundamental a realização periódica de supervisões por alguns dos motivos já citados anteriormente. O Prof. 10 foi o único que referiu que não considera fundamental a realização de supervisão, desde que o formador avalie o seu trabalho face aos objetivos estabelecidos.

Quanto aos erros mais frequentes cometidos pelos formadores, a Prof. 1 referiu que são perceber as dificuldades de determinada pessoa e projetar nela as suas próprias, tornando-se persecutório, por exemplo, ter dificuldade em lidar com a sua

própria sexualidade e não conseguir viver para o outro, vivendo mais em função das suas próprias necessidades/desejos, ou seja, ficar preso nas suas próprias projeções e não permitir ao outro viver o que ele necessita viver. O Prof. 6 referiu, também, como erros mais frequentes dos formadores as projeções, criando determinadas expectativas em relação aos alunos e acabando por se decepcionar, pelo fato de alguma dificuldade do aluno não ter aparecido ainda. Outro erro pode ser projetar no formando determinados desejos que ele não deseja alcançar, ficando na expectativa que ele se torne algo que ele não deseja, ou, ainda, entrar na paternidade, assumindo uma responsabilidade de apoiar o aluno em questões que vão além daquelas que estão contempladas nas suas necessidades de formação profissionalizante.

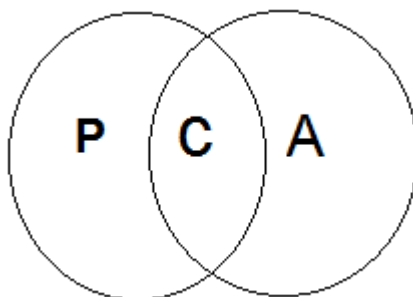
O Prof. 8 destacou que o principal erro que pode ocorrer por parte de um formador é não conseguir conter o grupo com o qual está a trabalhar e ajudar os alunos a elaborarem as suas dificuldades, devido a falhas no seu próprio processo de formação pessoal. Já o Prof. 9 referiu como erros dos formadores antecipar conteúdos que a pessoa não está preparada para viver, na tentativa de ajudar a pessoa a baixar as defesas, acabando por provocar uma sensação de insegurança que a faz ficar ainda mais defensiva. Além disso, destacou, também, o formador não ter a capacidade de adequar a sessão ao grupo e ao seu momento de evolução, através de uma leitura adequada do grupo durante a roda de conversa e o próprio desenrolar da sessão.

Por sua vez, o Prof. 10 referiu, à semelhança do Prof. 9, que um dos erros dos formadores pode ser terem um programa rígido, pois o formador tem que ter os objetivos claros e ter atividades com uma determinada objetividade, mas tem que perceber que as coisas podem adquirir rumos relativamente imprevisíveis, tal como acontece muitas vezes em psicomotricidade, e, portanto, tem que permitir um pouco essa diversidade, pois não há, propriamente, como ter o processo de formação todo pré-definido. Além disso, o Prof. 10 destacou como possível erro dos formadores não fazerem avaliação do seu trabalho face aos objetivos estabelecidos.

#### 4.1.12 Formação para a intervenção em psicomotricidade no âmbito clínico

A última questão abordada com os formadores diz respeito à formação para atuar em psicomotricidade no âmbito clínico, especialmente a nível das competências pessoais que são necessárias para realizar esse trabalho. Assim, os formadores que trabalham no âmbito das pós-graduações em psicomotricidade relacional referiram que deve ser feita uma formação específica para atuar a nível clínico, já que a pós-graduação habilita apenas ao trabalho a nível educativo com crianças e pré-adolescentes. Além desse trabalho de formação específica referiram, também, a importância da realização de um

processo de terapia pessoal, que cada um deve escolher mediante a sua preferência, embora o trabalho em Análise Corporal da Relação seja o mais indicado por eles, tendo em conta que se assemelha bastante à intervenção psicomotora a nível clínico. A Prof. 2 referiu que o trabalho do psicomotricista relacional a nível educacional ou profilático, a nível clínico e o trabalho como analista corporal da relação são distintos, embora entrecruzem-se. Para explicar a relação entre estas três áreas usou a seguinte imagem:



A – Análise  
C – Clínica  
P – Profilaxia

A Prof. 2 referiu, então, que para cada tipo de intervenção são necessárias formações específicas, sendo que para se trabalhar no âmbito clínico como terapeuta deve realizar-se uma formação complementar à formação básica oferecida na pós-graduação em psicomotricidade relacional. Essa formação deve contemplar um trabalho mais aprofundado que deve durar pelo menos um ano, podendo passar, também, pela realização da ACR. A formação para ser analista corporal da relação dura cerca de 7 anos, pois contempla o tempo de análise, que é variável, e o tempo de formação didática.

Em relação à formação específica para atuar no âmbito clínico, os formadores que trabalham no âmbito das pós-graduações em psicomotricidade relacional referiram, então, que ela deve ser feita com base no mesmo tripé da formação oferecida ao nível de pós-graduação, contemplando uma formação teórica, pessoal e profissional mais aprofundada. A formação teórica deve ser feita com base num aprofundamento dos conhecimentos teóricos, especialmente, na área da psicomotricidade relacional e da psicanálise.

A formação pessoal pode ser feita, segundo o Prof. 7, através da participação em sessões de formação pessoal das turmas de pós-graduação, para aprofundar algumas competências dessa formação, como por exemplo a capacidade para aceitar o *transfer* positivo e negativo, a disponibilidade corporal, pois na clínica trabalha-se com necessidades muito mais arcaicas e a importância do triângulo, relativamente ao papel da figura feminina e masculina, tendo em conta que a base da problemática de muitas das crianças que são atendidas na clínica está relacionada com rupturas na questão do

vínculo inicial com a mãe e da introdução do terceiro, ou figura paterna. Além disso, o Prof. 7 afirmou que o investimento na formação pessoal pode passar, também pela realização de um processo de terapia pessoal, especialmente através da ACR, como já foi referido anteriormente. Este processo de terapia pessoal permite, segundo o Prof. 4, aprofundar a capacidade de escuta e torná-la mais aberta, mais livre da própria personalidade e problemática do terapeuta.

A formação profissional para atuar a nível clínico no CIAR – Fortaleza é feita, segundo a Prof. 5, inicialmente, através de um processo de acompanhamento de um profissional que faz atendimento clínico, através de um estágio de observação, com relatórios e reuniões com esse profissional para aumentar a sua capacidade de leitura e decodificação simbólica e para entender os procedimentos de atendimento aos pais, visita a escolas e reuniões com outros profissionais. A duração deste processo de acompanhamento depende um pouco de pessoa para pessoa, mas em média dura uns 6 meses, a partir dos quais a pessoa pode começar um trabalho prático a nível, ainda, de estágio, acompanhando um grupo clínico dentro do projeto social da clínica-escola, que, geralmente, dura cerca de mais 6 meses. A partir desse primeiro ano de formação inicial para atuar no âmbito clínico, a pessoa, geralmente, está pronta para iniciar a sua atuação a nível profissional, devendo manter a realização de supervisões periódicas para ir aprimorando a sua prática.

A formação profissional que é realizada no CIAR – Curitiba tem algumas diferenças, pois, segundo o Prof. 7, as pessoas que desejam fazer o estágio para atuar a nível clínico começam a atuar diretamente com um grupo clínico dentro do projeto social da clínica-escola, participando das reuniões clínicas que são realizadas pela equipa de profissionais, onde são trabalhadas algumas questões teóricas e são realizadas as supervisões. O tempo de realização desse estágio clínico supervisionado é difícil de formatar com uma carga horária padrão, pois ele pode ter uma carga horária mínima, mas algumas pessoas podem estar prontas ou não para atuar na clínica no final do processo, de acordo com a avaliação da equipe de trabalho.

No caso do mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Roviri e Virgili, segundo a Prof. 3, o primeiro ano consiste numa formação para o psicomotricista atuar no âmbito educativo e o segundo para o âmbito clínico. Assim, as propostas realizadas nas sessões de formação pessoal no segundo ano são muito mais profundas e abordam conteúdos da clínica psicomotora, como por exemplo jogos de papéis em que um aluno fica com o papel de uma criança inibida, ou de uma criança com uma patologia de alguma das crianças com a qual trabalha na sua prática e outro de terapeuta, etc. Portanto, é realizado um trabalho mais profundo a diferentes níveis, tanto do corpo, da reapropriação das sensações, de todos os aspectos transferenciais, entre outros. No

segundo ano é dito aos alunos que seria muito importante fazerem a sua própria terapia, sendo que nem todos a fazem, embora muitos acabem procurando o seu próprio espaço terapêutico, pois sabem que isso é importante para trabalhar no âmbito clínico.

A formação realizada na pós-graduação em psicomotricidade da Universidade La Laguna tem, segundo o Prof. 8, o mesmo formato que na Universidade de Roviri e Virgili, já que é assim que está regulamentado em Espanha. No entanto, na Universidade La Laguna consideram que a formação para trabalhar no âmbito clínico oferecida no âmbito da pós-graduação em psicomotricidade não é suficiente e propõem a formação em ACR durante três anos, com a realização de três encontros anuais, embora isso não esteja regulamentado.

Para o Prof. 10, a realização de uma terapia pessoal não deve ser obrigatória para atuar no âmbito clínico, embora seja vantajoso. Segundo ele, esta questão está relacionada com outro assunto, que tem a ver com o reconhecimento do psicomotricista como psicoterapeuta, embora no momento de reconhecimento da profissão que se vive atualmente isso não seja algo prioritário, na sua perspectiva. O Prof. 4 referiu, também, que existe uma questão ainda em aberto relacionada com o fato de uma intervenção psicomotora num contexto não escolar com objetivos terapêuticos, como aquela que é realizada, por exemplo, num centro de desenvolvimento psicomotor, deva ser considerada como uma intervenção clínica ou não.

Em relação a este assunto, a Prof. 3 afirmou que, na sua opinião, o trabalho realizado em psicomotricidade no âmbito clínico deve ser considerado como um trabalho psicoterapêutico, pois atua ao nível do psiquismo e apesar de ser uma psicoterapia distinta de outras, não deixa de o ser por isso. Segundo a Prof. 3, o colégio de Psicólogos, em Espanha, reconheceu o especialista em terapia psicomotora e os profissionais que têm esta formação podem trabalhar como terapeutas psicomotores. No entanto, apesar de na sua perspectiva a psicomotricidade em âmbito clínico tratar-se de uma psicoterapia, o psicomotricista em Espanha não se pode designar como psicoterapeuta, pois legalmente isso exige uma formação que o mestrado em terapia psicomotora não pode creditar.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001) a psicoterapia é “qualquer método de tratamento dos distúrbios psíquicos ou corporais que utilize meios psicológicos e, mais precisamente, a relação entre o terapeuta e o doente”. Leal (1999) afirma que:

Uma psicoterapia é feita por um terapeuta obedecendo a critérios técnicos e teóricos estáveis. Ou seja, supõe-se que, para que mereça este nome, uma dada relação pode ser explicada e compreendida entre pares que partilham uma mesma disciplina científica e um certo número de conhecimentos. Há pois uma

intencionalidade deliberada e consciente do terapeuta na construção de um projeto terapêutico, alicerçada em saberes específicos e em regras de conduta técnica e deontológica.

Esta autora destaca, ainda, que os psicoterapeutas são indivíduos credenciados por uma sociedade científica que lhes outorga uma formação e um título. Apesar de muitas das sociedades científicas reservarem o acesso à sua formação a Psicólogos clínicos e Psiquiatras, existem sociedades científicas de diferentes países que credenciam como psicoterapeutas psicólogos não clínicos, médicos não psiquiatras e, até mesmo, sociólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, ou da fala e licenciados em outros domínios.

A European Association of Psychotherapy (2017) publicou em 2013 um documento que define as competências profissionais do Psicoterapeuta Europeu, divididas em treze domínios: prática profissional, autónoma e responsável, relação psicoterapêutica, exploração (avaliação, diagnóstico e conceptualização), estabelecimento do contrato (objetivos, planos e estratégias), intervenção e técnicas variadas, gestão de trabalho com mudança, crise e trauma, conclusão e avaliação, colaboração com outros profissionais, prática de supervisão, intervisão (entre pares) e avaliação crítica, ética e sensibilidade cultural, gestão e administração, pesquisa e prevenção e educação. As associações ou institutos portugueses reconhecidos atualmente pela EAP (2017) como entidades creditoras de psicoterapeutas são o Centro de Psicoterapia Somática em Biossíntese (CPSB) e a Sociedade Portuguesa de Psicoterapia Existencial (SPPE).

## 4.2 Segunda parte do estudo

Em seguida, apresentamos os resultados dos três questionários que foram aplicados aos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da FMH e da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional, do CIAR – Curitiba e a análise exploratória desses resultados feita através do software R. As tabelas com todos os resultados da análise exploratória são apresentadas em anexo, de modo a que sejam apresentados apenas os resultados principais do trabalho que respondem, diretamente, às questões que elaborámos sobre os dados recolhidos.

No anexo 8.8 apresentamos a tabela com os valores totais das respostas dos três questionários e das sub-escalas de cada questionário e com as informações dos indivíduos que participaram do estudo relativamente à instituição onde estavam a formar-se, a sua idade, o número de horas de formação pessoal ou psicocorporal que

realizaram, se tinham feito algum tipo de terapia verbal, corporal, ou outra atividade corporal como yoga, reiki, ou outra, o número total de sessões de estágio que realizaram conduzindo o grupo e a população que atenderam no estágio. A partir dos resultados que se encontram nessa tabela começamos a realizar a análise exploratória dos dados, procurando respostas para as questões que apresentamos em seguida.

A primeira questão que pretendíamos averiguar era se existe uma correlação entre a auto-percepção das competências emocionais dos alunos destas duas formações em psicomotricidade que participaram do estudo, a auto-percepção das suas competências pessoais nas aulas de formação pessoal e auto-percepção das suas competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio.

Os resultados da análise exploratória que fizemos para responder a esta pergunta e às próximas encontram-se no anexo 8.9, na tabela com as correlações entre os valores totais da EVCE e de todas as suas sub-escalas, os valores totais do QACPAFP e de todas as suas sub-escalas e os valores totais do QACPIP e de todas as suas sub-escalas. Os dados das correlações que se encontram nessa tabela mostram-nos que a associação (correlação) entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPAFP é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0.012, ou seja, inferior ao nível de significância 0.05. Por sua vez, a associação (correlação) entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPIP não é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0,554, ou seja, superior ao nível de significância 0.05. Por fim, a associação (correlação) entre o valor total das respostas ao questionário QACPAFP e ao questionário QACPIP, também, não é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0,4, ou seja, superior ao nível de significância 0.05.

Estes resultados indicam que existe uma correlação entre a auto-percepção das competências emocionais dos alunos destas duas formações que participaram do estudo e a auto-percepção das suas competências pessoais nas aulas de formação pessoal. No entanto, não existe uma correlação entre a auto-percepção das suas competências emocionais e a auto-percepção das suas competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio, nem entre a auto-percepção das suas competências pessoais nas aulas de formação pessoal e a auto-percepção das suas competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio.

Isso parece indicar que as competências emocionais destes alunos têm uma forte relação com suas as competências pessoais nas aulas de formação pessoal, o que seria de esperar tendo em conta que as competências emocionais avaliadas no EVCE são baseadas no conceito de competência emocional de Goleman (1999, *cit in* Veiga-Branco, 2005), que inclui tanto competências sociais como emocionais, nomeadamente auto-consciência, gestão das emoções, auto-motivação, empatia e gestão das emoções em



grupos. Por sua vez, estas competências correspondem ou estão diretamente relacionadas com algumas das competências pessoais que os alunos necessitam colocar em prática nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal, nomeadamente as competências definidas por Camps e Mila et al (2011) que destacam a competência do corpo em relação, na qual estão incluídos componentes como a escuta e a empatia, a competência de disponibilidade para o trabalho em grupo, na qual estão incluídos, também, componentes como a escuta, ser espelho do outro, aceitar comentários dos outros, formular perguntas, comunicar vivências, etc. e a competência de gestão emocional, que diz respeito à tomada de consciência e à gestão das próprias emoções e dos conflitos interpessoais que surgem na relação com os outros, tendo como componentes a auto-percepção e as estratégias de resolução de conflitos.

Além destas correspondências ou relações diretas entre as competências emocionais que são avaliadas na EVCE e as competências que são colocadas em prática na aulas de formação pessoal segundo Camps e Mila et al (2011), podemos referir, também, algumas das que foram destacadas pelos formadores entrevistados neste trabalho, como a competência de não ter medo do julgamento do outro, aceitação incondicional do outro, afetividade, reconhecimento e ajuste da sua própria agressividade, aceitar e saber dar limites, saber controlar as projeções, reconhecer, assumir e integrar o poder, ter escuta, descodificação dos pedidos latentes, modulação tónica e consciência corporal referidas pelos formadores Prof. 1, Prof. 6, Prof. 7, Prof. 8, Prof. 9 e o Prof. 10, a competência de coragem de ser, de existir e de se afirmar apontada pelo Prof. 6 e a competência de gestão emocional referida pelo Prof. 8, que em grande parte correspondem às sub-escalas do questionário de auto-percepção das competências pessoais nas aulas de formação pessoal.

Estes resultados parecem indicar, no entanto, que as competências emocionais destes alunos não têm uma forte relação com as suas competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio, o que não seria de esperar dado que o conceito de competência emocional de Goleman (1999, *cit in* Veiga-Branco, 2005) no qual Veiga Branco (2005) se baseou para elaborar a EVCE inclui competências sociais e emocionais que, segundo estes autores, estão diretamente relacionadas com um bom desempenho nas atividades profissionais. E essa relação direta seria de esperar mais ainda no caso de atividades profissionais como a intervenção psicomotora, na qual as competências emocionais, sociais e pessoais são extremamente importantes, tal como defendem Boscaini (2004), Valsagna (2003), Vecchiato (2003), Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), Lapierre (2005), Sassano (2006), Llinares e Rodriguez (2008), Camps e Mila et al (2011), Vieira, Batista e Lapierre (2005) e Vieira, Batista e Danyalgil (2010) sobre a importância da formação pessoal do psicomotricista, ou Rogers (1976) sobre a

importância das competências pessoais do terapeuta. Do mesmo modo, também, não seria de esperar os resultados que parecem indicar que as competências pessoais destes alunos nas aulas de formação pessoal não têm uma forte relação com as suas competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio.

No entanto, é importante referir que a auto-percepção dos alunos sobre as suas competências emocionais, pessoais e profissionais não traduz exatamente o desempenho dessas competências, na medida em que uma coisa é a auto-percepção da pessoa em relação ao seu desempenho e outra coisa é esse desempenho propriamente dito. Devemos considerar, que quando são aplicados questionários de auto-percepção a pessoa pode responder de acordo com uma perspectiva idealizada da realidade, ou seja, o que ela gostaria que fosse e não o que ela efetivamente é ou faz. Além disso, é comum, também, a pessoa manifestar um auto-conceito supervalorizado, ou numa ótica psicanalítica manifestar a sua onipotência, acreditando que possui determinadas competências que na realidade não se manifestam, o que não é perceptível através da aplicação de questionários de auto-percepção. Neste sentido, seria importante realizar uma observação direta da atuação dos alunos nas aulas de formação pessoal e nas suas intervenções psicomotoras nas atividades de estágio, para comparar os resultados da observação direta com os resultados dos questionários de auto-percepção.

Além disso, podemos considerar, também que a EVCE não possui estudos de validação no Brasil, de onde são uma boa parte dos alunos que fizeram parte da amostra, tendo sido feito apenas um trabalho de tradução do questionário e não de validação. Além disso, os dois questionários que foram elaborados para este estudo e validados pelo grupo de Experts podem não estar devidamente adaptados aos contextos distintos onde foram aplicados, já que as metodologias utilizadas nas aulas de formação pessoal da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba e nas aulas de formação psicocorporal da Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da FMH são distintas, assim como a intervenção psicomotora realizada no âmbito das atividades de estágio da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Curitiba e das atividades de estágio do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH, também, é distinta. Por este motivo, realizámos uma análise exploratória individual de cada contexto institucional, para percebermos se existiam mais ou menos correlações em cada um dos contextos.

Assim, verificámos que, no caso dos alunos da FMH, a associação (correlação) entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPAFP não é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0.196, ou seja, superior ao nível de significância 0.05. Por sua vez, a associação (correlação) entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPIP, também, não é estatisticamente

significativa, pois o *p-value* é de 0,142, ou seja, superior ao nível de significância 0.05. Por fim, a associação (correlação) entre o valor total das respostas ao questionário QACPAFP e ao questionário QACPIP, também, não é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0,282, ou seja, superior ao nível de significância 0.05.

Em relação aos alunos do CIAR – Curitiba, a associação (correlação) entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPAFP é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0.043, ou seja, inferior ao nível de significância 0.05. Por sua vez, a associação (correlação) entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPIP não é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0,667, ou seja, superior ao nível de significância 0.05. Por fim, a associação (correlação) entre o valor total das respostas ao questionário QACPAFP e ao questionário QACPIP, também, não é estatisticamente significativa, pois o *p-value* é de 0,431, ou seja, superior ao nível de significância 0.05.

Deste modo percebemos que os resultados são muito semelhantes entre as duas instituições, com a diferença de que a correlação entre o valor total das respostas dos alunos do CIAR - Curitiba à escala EVCE e ao questionário QACPAFP é a única que se revela estatisticamente significativa de todas as correlações testadas. Isso quer dizer que a correlação estatisticamente significativa verificada inicialmente entre o valor total das respostas à escala EVCE e ao questionário QACPAFP deveu-se, principalmente, à correlação estatisticamente significativa que existe entre os valores das respostas a estes dois questionários da parte dos alunos do CIAR – Curitiba.

Assim, podemos afirmar que não existe relação significativa entre a auto-percepção das competências emocionais, das competências pessoais nas aulas de formação psicocorporal e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio dos alunos da FMH e que os alunos do CIAR – Curitiba manifestam apenas uma relação significativa entre a auto-percepção das suas competências emocionais e das suas competências pessoais nas aulas de formação pessoal.

Estes resultados apontam que, é possível que o QACPAFP esteja mais adaptado ao contexto institucional do CIAR – Curitiba do que da FMH, ou que, efetivamente, existem diferenças entre a relação da auto-percepção das competências emocionais e das competências pessoais nas aulas de formação pessoal e psicocorporal dos alunos do CIAR – Curitiba e dos alunos da FMH. Como não houve diferenças estatisticamente significativas na correlação dos valores totais das respostas à EVCE e do QACPAFP em relação às respostas ao QACPIP dos alunos de ambos os contextos institucionais não podemos colocar a hipótese deste questionário estar melhor adaptado a qualquer um dos contextos institucionais.

Além da análise sobre estes dados, resolvemos averiguar, também, quais os valores totais das sub-escalas de cada instrumento que demonstram uma correlação estatisticamente significativa nas respostas dos alunos do CIAR – Curitiba e da FMH com os valores totais das respostas à EVCE, ao QACPAFP e ao QACPIP. Assim, percebemos que o valor total das respostas ao EVCE tem uma correlação estatisticamente significativa com o valor total das respostas de todas as suas sub-escalas e com as sub-escalas espontaneidade, auto-confiança e disponibilidade corporal do QACPAFP. Por sua vez, o valor total das respostas ao QACPAFP tem uma correlação estatisticamente significativa com o valor total das respostas às sub-escalas auto-motivação e gestão das emoções em grupos do EVCE e com o valor total das respostas de todas as suas sub-escalas, com exceção de viver o ridículo, reconhecimento e ajuste da agressividade, aceitar e saber dar limites e consciência corporal. Por último, o valor total das respostas ao QACPIP tem uma correlação estatisticamente significativa com o valor total das respostas às sub-escalas gestão das emoções em grupos do EVCE, com o valor total das respostas às sub-escalas prazer de brincar, expressividade psicomotora e consciência corporal do QACPAFP e com o valor total das respostas a todas as suas sub-escalas.

A relação estatisticamente significativa entre o valor total das respostas ao QACPIP e ao QACPAFP e o valor total das respostas da sub-escala gestão das emoções em grupos da EVCE pode ser explicada pelo fato da formação pessoal ou psicocorporal e da intervenção psicomotora ser realizada, especialmente, em grupo e de colocar em prática a capacidade de gestão das emoções nesse contexto.

Por sua vez, as sub-escalas da EVCE, do QACPAFP e do QACPIP que apresentam uma correlação estatisticamente significativa com as restantes sub-escalas são apresentadas na tabela do anexo 8.10. Estes resultados demonstram que as sub-escalas que têm maior correlação com as outras sub-escalas do mesmo instrumento são: a gestão das emoções em grupos da EVCE, que tem correlação estatisticamente significativa com as sub-escalas gestão de emoções, auto-motivação e empatia; a auto-confiança do QACPAFP, que tem correlação estatisticamente significativa com as sub-escalas expressividade psicomotora, espontaneidade, criatividade, reconhecimento e ajuste da agressividade, aceitar e saber dar limites, disponibilidade corporal, modulação tônica, afetividade, aceitar o transfer positivo e negativo, descodificação dos pedidos latentes, escuta e empatia tônica e representação e elaboração dos conteúdos e a confiança/segurança e a expressividade psicomotora do QACPIP, que têm correlação estatisticamente significativa com todas as restantes sub-escalas desse instrumento. Além disso, as sub-escalas que têm correlações estatisticamente significativas com mais sub-escalas são a auto-confiança do QACPAFP, que tem correlação estatisticamente

significativa com 14 sub-escalas e a confiança/segurança e a expressividade psicomotora do QACPIP, que têm correlação estatisticamente significativa com 11 sub-escalas.

Estes resultados indicam que os valores totais das sub-escalas de auto-confiança e de confiança/segurança são os melhores preditores dos valores totais dos instrumentos do qual fazem parte, o que demonstra a importância desta competência na auto-percepção das competências pessoais nas aulas de formação pessoal e psicocorporal e na auto-percepção das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio.

Estes dados destacam a importância da auto-confiança na auto-percepção das competências emocionais, das competências pessoais nas aulas de formação pessoal e psicocorporal e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio, reforçando a ideia de que um auto-conceito sobre-valorizado, pode implicar uma inflação nos resultados da auto-percepção destas competências, do mesmo modo que um auto-conceito sub-valorizado pode implicar uma deflação nestes resultados.

Além disso, a importância da auto-confiança na auto-percepção destas competências pode estar relacionada com o fato de ser um conceito de extrema importância no que toca às competências emocionais, pessoais e profissionais, como verificámos na teoria de vinculação de Bowlby (1984) e Ainsworth (1978, *cit in* Bowlby, 1984), que destacaram a importância deste conceito na descrição dos padrões de vinculação, atestando a sua relevância para o contexto clínico, assim como outros autores citados por eles, tais como Benedek (1938, *cit in* Bowlby, 1984), Klein (1948, *cit in* Bowlby, 1984), e Erikson (1950, *cit in* Bowlby, 1984). A importância da confiança nos aspectos pessoais e profissionais de quem trabalha no âmbito terapêutico foi destacada, também, por Rogers (1976) e pelos autores da Psicomotricidade, tais como Vieira, Batista e Lapierre (2005), ou Vieira, Batista e Guerra (2012).

Além disso, no contexto da formação pessoal ou psicocorporal dos psicomotricistas, os formadores entrevistados neste trabalho reforçaram, também, a importância da confiança como competência fundamental, tais como o Prof. 4, que referiu a importância de trabalhar a segurança profunda, ou “asseguramento profundo da primeira infância” como aponta Aucouturier (2007), trabalhando as relações primárias, que são a base afetiva primária. Ou, ainda, a Prof. 5, que destacou a importância de desencadear e ampliar a autoconfiança para que ela seja suficientemente forte que possibilite a entrada na relação com o outro, comunicando os afetos mais autênticos e mais profundos, com o nível de controlo que permita à pessoa não se perder nas projeções, ou na contratransferência.

A última questão que achámos importante abordar com os dados recolhidos foi a relação entre algumas informações fornecidas pelos alunos, que achámos que poderiam ter exercido alguma influência sobre os resultados, e os valores totais das suas respostas aos três questionários. Assim, analisámos a relação entre a instituição onde estavam a formar-se, a sua idade, o número de horas de formação pessoal ou psicocorporal que realizaram, se tinham feito algum tipo de terapia verbal, corporal, ou outra atividade corporal como yoga, reiki, ou outra e o número total de sessões de estágio que realizaram conduzindo o grupo com os valores totais das respostas aos três questionários, tal como se pode conferir na tabela que se encontra no anexo 8.11.

Estes resultados indicam que existe uma correlação estatisticamente significativa entre a instituição onde os alunos estão a formar-se e o valor total das respostas ao QACPIP. Isso está relacionado com o fato de que esse é o único questionário onde se verifica uma diferença significativa nos valores totais das respostas dos alunos destas duas instituições, como podemos verificar através da comparação das médias desses valores, pois a média de valores totais das respostas à EVCE dos alunos da FMH é de aproximadamente 402 e dos alunos do CIAR – Curitiba é de aproximadamente 407, ao passo que a média de valores totais das respostas ao QACPAFP dos alunos da FMH é de aproximadamente 170 e dos alunos do CIAR – Curitiba é de aproximadamente 177 e, por sua vez, a média de valores totais das respostas ao QACPIP dos alunos da FMH é de aproximadamente 182 e dos alunos do CIAR – Curitiba é de aproximadamente 161.

Como os resultados demonstram, também, uma correlação estatisticamente significativa entre o número total de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo e os valores totais de respostas ao QACPIP e a média do número total de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo dos alunos da FMH é de aproximadamente 248 e dos alunos do CIAR – Curitiba aproximadamente 38, ou seja, é muito inferior, podemos inferir que a diferença significativa dos valores totais do QACPIP dos alunos da FMH e do CIAR – Curitiba pode estar relacionada com a diferença do número total de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo. Ou seja, podemos concluir que o número total de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo pode influenciar positivamente a auto-percepção das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágios realizadas pelos alunos da FMH e do CIAR – Curitiba.

Esta relação pode dever-se ao fato de que a realização de mais sessões de estágio conduzindo o grupo pode ir aumentando a auto-confiança nas suas capacidades e na integração da própria metodologia de intervenção, traduzindo-se por um aumento na auto-percepção das suas competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio. Por sua vez, a análise da correlação entre estas informações e os valores totais das respostas aos três questionários não mostraram uma correlação

estatisticamente significativa entre o número de horas de formação pessoal ou psicocorporal realizadas e os valores totais das respostas ao QACPAFP, como seria de esperar, já que a realização de mais horas de formação pessoal ou psicocorporal deveria indicar um aumento na auto-percepção das competências que são trabalhadas nessa formação. Para estes dados não encontramos nenhuma possível explicação.

Por fim, resta ainda referir que a idade e o fato de ter realizado algum tipo de terapia ou corporal não revelou nenhuma relação estatisticamente significativa com os valores totais das respostas aos questionários, ao passo que o fato de ter realizado alguma outra atividade corporal como yoga, reiki ou outra, revelou uma relação estatisticamente significativa com os valores totais das respostas à EVCE. Ou seja, a idade e a realização de terapias corporais não parecem ter uma correlação com a auto-percepção das competências emocionais, das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal ou das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio destes alunos, o que não seria de esperar, já que o aumento na idade poderia estar relacionado com um aumento na auto-percepção destas competências, especialmente, das competências emocionais e pessoais. Já a correlação entre a realização de outras atividades corporais como yoga, reiki ou outra, e a auto-percepção das competências emocionais é algo que seria de esperar, tendo em conta que a realização destas atividades pode ter efeitos benéficos na auto-percepção de si mesmo e, portanto, das suas competências emocionais.

## **6. CONCLUSÃO**

Após a análise dos resultados da primeira parte deste estudo e a sua comparação com os dados recolhidos durante a revisão bibliográfica pudemos verificar que os dados recolhidos pelo questionário e pela entrevista que foram feitos aos responsáveis pela formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas permitiram um aprofundamento em diversas questões para as quais tínhamos encontrado pouca informação na pesquisa bibliográfica. Isso parece-nos relevante na medida em que os componentes desta formação conferem maior especificidade à prática psicomotora e, de acordo com a pesquisa bibliográfica que fizemos existem, ainda, poucos trabalhos que sistematizem de forma aprofundada este assunto.

A partir da aplicação do questionário e da entrevista aos formadores pudemos, então, deixar registrado uma série de informações decorrentes da sua prática profissional de formação pessoal ou psicocorporal de psicomotricistas que podem, eventualmente,

servir de referência para pesquisas futuras ou como auxílio na organização destas formações.

Resumidamente, podemos definir que em relação à nomenclatura desta formação a maioria dos formadores defende a utilização do termo Formação Pessoal. A importância desta formação é reconhecida unanimemente como sendo fundamental no processo de formação do psicomotricista, assumindo tanta importância quanto a sua formação teórica ou profissional.

As competências desta formação correspondem a aspectos de âmbito pessoal e técnico ou metodológico, na medida em que a maioria dos formadores defende que a integração das técnicas ou metodologias psicomotoras exige que os formandos passem por elas e sintam os seus efeitos no seu processo de transformação pessoal, para que possam colocá-las em prática na sua intervenção profissional, gerindo esse processo de intervenção com a referência do seu próprio caminho de formação. A maioria dos formadores defende, então, o desenvolvimento de competências como o prazer de brincar, a expressividade psicomotora, a espontaneidade, a criatividade, a disponibilidade corporal, a afetividade, o reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade, o aceitar e saber dar limites, saber controlar as projeções, ter escuta, saber decodificar os pedidos afetivos, a gestão emocional e a representação dos conteúdos vividos corporalmente.

Quanto à organização das competências, todos os formadores defenderam que não existe uma ordem linear, mas que existem critérios que ajudam a orientar a sua sequencialização e uma certa lógica na condução do processo de formação. Assim, é fundamental que o formador entenda que cada grupo tem uma evolução própria e que o desenvolvimento das competências está estritamente relacionado com a sua capacidade de escuta e decodificação do movimento do grupo, para perceber que propostas deve fazer em cada momento e como deve ser a sua intervenção e condução do grupo. No entanto, a maioria defende que na fase inicial do processo se trabalham competências mais relacionadas consigo próprio e depois aquelas que têm relação com o outro, numa lógica do intra para o interpessoal. No caso das formações que, a partir de determinado momento, desenvolvem a formação pessoal e profissional paralelamente isso é ainda mais evidente, na medida em que as dificuldades que surgem nas relações com as crianças nas sessões de estágio passam a ser trabalhadas na formação pessoal, assim como determinados aspectos técnicos ou metodológicos. Além disso, alguns formadores utilizam uma certa sequência de propostas psicomotoras no início da formação, que correspondem à utilização de determinados materiais clássicos, que ajudam a fazer a decodificação do comportamento do grupo e de cada um dos seus integrantes, o que



possibilita a percepção das propostas e conteúdos que devem ser trabalhados em seguida.

Relativamente à existência de diferentes etapas no processo de formação dos grupos, os formadores indicaram que de uma forma geral os grupos passam por uma fase inicial de grande intensidade emocional, onde as vivências têm um forte impacto emocional pelo fato de os alunos começarem a contactar com aspectos da sua vida e da sua história corporal que têm relação com conteúdos emocionais primários e que, muitas vezes, os remetem para situações da sua primeira infância. Posteriormente, com o crescimento da confiança no grupo, nos formadores e em si próprios, os alunos vão conseguindo aprofundar os conteúdos emocionais e desenvolver uma maior capacidade de representação dos conteúdos vividos, o que lhes permite integrarem melhor o sentido das propostas e aumentarem a sua capacidade de colocar em prática com os outros os conteúdos que desenvolveram em si mesmo. Quando a formação se encaminha para o final torna-se importante o formador ajudar o grupo a entrar numa fase de resolução dos vínculos afetivos que foram criados, trabalhando a autonomia e o sentimento de auto-confiança e segurança nas capacidades desenvolvidas.

Em relação às dificuldades ou defesas que os alunos manifestam na formação, a maioria dos formadores indicaram que as principais são a racionalização e a intelectualização. Estes processos defensivos dificultam a entrada no jogo simbólico e o estabelecimento de relações corporais profundas, nomeadamente aquelas em que se vivem conteúdos afetivos de grande intensidade.

Relativamente à metodologia ideal da formação, percebemos a existência de dois modelos principais indicados pelos formadores e que estão relacionados com as características institucionais dos contextos de ensino onde trabalham. Assim, alguns defendem a realização de sessão semanais de curta duração, entre uma hora e meia a duas horas, e outros a realização de encontros mais espaçados no tempo, geralmente, com uma periodicidade mensal e uma duração longa, que podem incluir a realização de mais de uma sessão, que duram entre três e quatro horas, e nas quais são realizadas diversas atividades de representação dos conteúdos, como rodas de conversa em trios, desenhos, respostas a questionários e rodas de conversa com todo o grupo onde se abordam os conteúdos vividos e, também, questões teórico-metodológicas.

Relativamente aos materiais utilizados, a maioria dos formadores referiu que utilizam os materiais clássicos da Psicomotricidade a partir dos quais realizam a descodificação simbólica da sua utilização, recorrendo, também, a outros materiais quando pretendem fazer propostas mais específicas, como por exemplo sessões com tintas, água, areia, argila, etc. Além disso, a música é considerada pela maioria como um

elemento fundamental na realização das suas propostas e deve estar de acordo com os seus objetivos e com cada momento das sessões.

Quanto à condução das sessões, todos os formadores referiram que dependendo das situações e dos objetivos pode ser feita uma condução mais dirigida ou mais aberta. Alguns destacaram que no início é necessário realizar sessões mais conduzidas para ajudar os alunos a entrarem nas propostas e que com a evolução do grupo vai sendo possível realizar propostas cada vez mais abertas onde uma simples indicação pode estimular os alunos a desenvolverem uma série de conteúdos. No entanto, o formador deve estar sempre atento à evolução das propostas e intervir nos momentos em que achar necessário.

Relativamente às consignas das sessões a maioria dos formadores defendeu a importância de se estipular algumas questões de segurança física dos participantes e do local onde acontecem as sessões, além de se condicionar a utilização da palavra para facilitar a expressão dos conteúdos não-verbais e o respeito pelas questões éticas da formação.

Quanto à avaliação das competências a maioria dos formadores defendeu a importância da avaliação informal constante por parte dos formadores, utilizando a escuta, a leitura e a descodificação simbólica como ferramentas para avaliar o momento de evolução do grupo e a sua resposta a cada proposta que é realizada. Além disso, os formadores destacaram a importância de usar instrumentos formais de avaliação, tais como questionários específicos sobre os conteúdos de cada sessão, a realização de auto-análises ou memórias das sessões, ou ainda a utilização de instrumentos padronizados sobre o desenvolvimento de competências sócio-emocionais.

Em relação à articulação entre a formação pessoal, a formação teórica e a formação profissional, todos os formadores destacaram a importância destas três áreas da formação do psicomotricista estarem muito bem articuladas entre si, permitindo uma boa integração de todos os conteúdos. Os formadores que trabalham em contextos formativos onde a formação pessoal acontece, a partir de determinado momento, em paralelo com a formação profissional, destacaram a importância do diálogo entre os supervisores e os responsáveis pela formação pessoal, na medida em que este trabalho conjunto permite que as dificuldades relacionais que os alunos vão apresentando no estágio possam ir sendo trabalhadas na formação pessoal.

Quanto aos contributos da formação pessoal nos aspectos pessoais e profissionais, a maioria dos formadores destacou, especialmente, o desenvolvimento da auto-confiança e da segurança interna, que permitem viver as relações com maior autenticidade, maior espontaneidade e criatividade, implicando um maior sentido de realização nessas relações, sejam elas vividas no âmbito profissional ou pessoal.

Em relação às diferenças entre a formação pessoal e uma terapia, a maioria dos formadores destacou como principais diferenças o fato de existir uma relação transferencial entre os formadores e os alunos, mas que não é utilizada deliberadamente na condução do processo de formação. Neste sentido, na formação pessoal não se aprofunda a elaboração das figuras parentais tal como é feita num processo terapêutico como a Análise Corporal da Relação, que foi o processo terapêutico que a maioria dos formadores utilizou como referência, já que se aproxima em alguns aspectos desta formação. Além disso, a maioria dos formadores referiram que na verbalização o formador não interpreta os conteúdos vivenciados, podendo fazer alguns “assinalamentos”, a partir dos quais os formandos podem fazer as suas elaborações e focando na contextualização profissional, para que eles consigam fazer a ponte entre os conteúdos que são trabalhados na formação pessoal e na formação profissional.

Quanto à formação dos formadores, a maioria deles referiu que deve ser realizada uma formação específica para conduzir um grupo de formação pessoal de psicomotricistas, que deve passar por um aprofundamento das competências pessoais, que permitam uma capacidade de escuta, leitura e descodificação dos comportamentos mais aprofundada. Essa capacidade de escuta implica um maior descentramento para que o formador seja mais capacitado para perceber os pedidos afetivos do outro e não os misturar com os seus, não projetando no outro a sua própria problemática. Neste sentido, esse desenvolvimento deve incluir uma exploração mais aprofundada dos conteúdos inconscientes da personalidade do formador, para que eles não interfiram negativamente no processo de condução dos grupos de formação. Essa formação pode ser feita através de formações específicas no âmbito da formação pessoal para trabalhar com adultos em intervenção psicomotora, através da realização da sua própria terapia e através da supervisão permanente do seu trabalho.

Finalmente, em relação à formação para a intervenção em psicomotricidade no âmbito clínico, a maioria dos formadores defendeu que essa capacitação implica um aprofundamento das competências pessoais, profissionais e teóricas do psicomotricista. No caso de essa capacitação não ser proporcionada no âmbito da formação inicial do psicomotricista, os formadores defenderam a necessidade de realização de formações complementares, nomeadamente, através da realização da sua própria terapia e da realização de estágios profissionais no âmbito clínico.

Naturalmente que diversas questões ficaram por fazer na medida em que se trata de um assunto de grande profundidade, cujo alcance e limites estamos ainda longe de ter conseguido definir.

Ao falar, a nível teórico, do diálogo tónico-emocional na formação e na intervenção do psicomotricista, corre-se o risco de dar a entender que se trata da

preparação e aplicação de uma técnica específica de intervenção. Porém, talvez possamos dizer que a maior especificidade desta metodologia de intervenção, e quem sabe a sua característica mais paradoxal, é a de tentar, precisamente, não se tratar da aplicação de uma técnica, pois no momento da intervenção, apesar de existir um enquadramento técnico e metodológico, o mais importante é a emoção e a capacidade de “tocar” o outro e deixar-se “ser tocado”, de estabelecer um verdadeiro diálogo tónico-emocional, que não pode ser colocado em prática se tentamos aplicar uma técnica.

Relativamente à aplicação dos questionários de auto-percepção aos alunos da FMH e do CIAR – Curitiba parece-nos que os resultados nos trouxeram dados importantes, na medida em que foi possível perceber, nomeadamente, a correlação existente entre a auto-percepção das competências emocionais e das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal destes alunos, o que confirma a ideia que de estas competências têm uma forte relação entre si. Por sua vez, a correlação entre o número de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo e a auto-percepção das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio demonstra a importância da experiência dos alunos neste tipo de atividades formativas, para a auto-percepção da consolidação das suas competências profissionais.

Por outro lado, o fato de não terem sido encontradas correlações entre a auto-percepção das competências emocionais e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio, ou entre a auto-percepção das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio destes alunos, ou, ainda, entre o número de horas de formação pessoal ou psicocorporal realizadas e a auto-percepção das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal consistem em dados que não correspondem com as hipóteses de correlações que tínhamos colocado inicialmente.

Assim, acreditamos que seria importante dar continuidade a estes estudos utilizando outras metodologias de pesquisa, para confirmar as relações positivas que encontrámos e verificar se as relações negativas continuam a manifestar-se. Para tal, sugerimos a aplicação de grelhas de observação direta das competências pessoais nas aulas de formação pessoal ou psicocorporal e das competências profissionais em intervenção psicomotora nas atividades de estágio, utilizando os mesmos conteúdos dos questionários de auto-percepção. Desse modo, acreditamos que será possível fornecer outros dados sobre a relação entre estas competências, que não serão baseados naquilo que os sujeitos pensam ou idealizam sobre si próprios, mas naquilo que observadores treinados podem verificar.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- Associação Brasileira de Psicomotricidade. Retirado de: <http://psicomotricidade.com.br/> (pesquisa realizada a 23 de Novembro de 2015).
- Centro Internacional de Análise Relacional. Retirado de: [www.ciar.com.br](http://www.ciar.com.br) (pesquisa realizada a 15 de Julho de 2017)
- European Association for Psychotherapy. Retirado de: <http://www.europsyche.org/> (pesquisa realizada a 26 de Dezembro de 2017)
- Faculdade de Motricidade Humana. Retirado de: [www.fmh.utl.pt](http://www.fmh.utl.pt) (pesquisa realizada a 15 de Julho de 2017).
- Forum Europeu de Psicomotricidade. Retirado de: <http://psychomot.org/> pesquisa realizada a 23 de Novembro de 2015).
- Ajuriaguerra, J. (1976) *Manual de Psiquiatria Infantil*. 3ª Edição. Ed. Masson, Rio de Janeiro.
- Aucouturier, B. (2007) *O método Aucouturier, Fantasmas de ação e prática psicomotora*. 2ª Edição. Editora Ideias e Letras, São Paulo.
- Aucouturier, B. e Lapierre, A. (1984) *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo. Editora Manole.
- (2004) *A simbologia do movimento, Psicomotricidade e Educação*. Curitiba, 3ª Edição, Filosofart Editora.
- Aucouturier, B. Darrault, I. e Empinet, J. (1986) *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Benzoni, T. (2014) Formação Pessoal: Influências na vida pessoal e profissional dos pós-graduandos. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Internacional de Análise Relacional para a obtenção do grau de Pós-graduado em Psicomotricidade Relacional. Orientador: Professor Mestre Adonis Lisboa. Curitiba.
- Bergés, J. (1972) *Os gestos e a personalidade*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1972.
- Boscaini, F. (2004) Il ruolo del dialogo tonico nella genesi dela relazioni parentale e terapeutica. In *Rivista di psicologia del corpo e della psicomotricità*. Ano XII, Nº2, Agosto.
- Boscaini, F. e Saint-Cast, A. (2010) L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice. In *Enfances & Psy*, Nº 49, pp. 78-88.

- Bowlby, J. (1984) *Apego*. Vol. 1 da trilogia *Apego e Perda*. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Branco, M (2010) *João dos Santos. Saúde Mental e Educação*. 3ª Edição. Coisas de Ler, Lisboa, 2010.
- Camps, C. e Garcia, L. (2006) Formación en la practica: la adquisición de competencias profesionales en Psicomotricidad. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 24, pp. 79-91. 2006.
- Camps, C. e Mila, J. et al (2011) El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Corraze, J. (2009) Le dialogue tonico-émotionnel à la lumière des connaissances actuelles. In *La Psychomotricité: un Itinéraire*. Marseille, Solal Editeurs, pp. 183-200.
- Dacome, O. e Garcia, R. (2008) Efeito modulador da ocitocina sobre o prazer. In *Revista Saúde e Pesquisa*, Vol. 1, Nº 2, p. 193-200.
- Damásio, A. (1994) *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins. Publicações Europa-América.
- Figueiredo, B. (2003) Vinculação materna: contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. In *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. Vol. 3, Nº 3, p. 521-539, 2003.
- Florêncio, R. (2018) O Diálogo Tónico-emocional na Intervenção e na Formação do Psicomotricista. Trabalho apresentado à Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa com vista à obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Orientação Científica: Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins. Cruz Quebrada.
- Fonseca, V. (2005) *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.
- (2007) Manual de Observação Psicomotora – Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores. Lisboa, Âncora Editora.
- Goleman, D. (2007) *Inteligência Emocional: a Teoria Revolucionária que Define o que é Ser Inteligente*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- Golse, B. (2005) *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi editores.

- Lapierre, A. (2005) La formación personal en psicomotricidad. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 19, Pp. 21-26.
- Lapierre, A. e Lapierre, A. (2010) O Adulto diante da Criança de 0 a 3 anos, Psicomotricidade Relacional e Formação da Personalidade. Curitiba, 2ª Edição atualizada, Editora UFPR/CIAR.
- Lapierre, A. (2010) Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação. Curitiba. Ed. UFPR/CIAR.
- Lapierre, A. (2015) O espaço da Psicomotricidade Relacional. Conferência realizada no II Congresso Internacional de Psicomotricidade Relacional, Olinda, Brasil.
- Laplanche, J. e Pontalis, J. (2001) *Vocabulário da Psicanálise*. 4ª edição brasileira, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo.
- Leal, I. (1999) *Entrevista Clínica e Psicoterapia de Apoio*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Llinares, M. e Rodriguez, J. (2008) *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Lopes, T. (2013) Competência Emocional nos Enfermeiros na Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados. Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança para a obtenção do grau de Mestre em Cuidados Continuados. Orientação Científica: Professora Doutora Maria Augusta Romão Veiga Branco. Co-orientação Científica: Professora Doutora Maria Gorete De Jesus Baptista Martins. Bragança.
- Martins, R. (2001a) Questões Sobre a Identidade da Psicomotricidade, In Fonseca, V. e Martins, R. et al, *Progressos Em Psicomotricidade*. Cruz Quebrada, FMH Edições, pp. 29-40.
- (2001b) A Relaxação Psicoterapêutica no Contexto da Saúde Mental – O Corpo como Ponte entre a Emoção e a Razão. In Fonseca, V., Martins, R. et al. *Progressos em Psicomotricidade*. Cruz Quebrada, FMH Edições, pp. 95-108.
- Martins, R. e Rosa, R. (2005) Psicomotricidade e Hiperatividade (PHDA). In Vidigal, M., et al. *Intervenção Terapêutica em Grupos de Crianças e Adolescentes – Aprender a Pensar*. Lisboa, Trilhos Editora.

- Martins, R. (2009) Il dialogo tonico-emozionale e l'attività senso-motoria - Fondamenti nella costruzione dell'identità. In *Rivista di Psicologia del Corpo e della Psicomotricità*. Ano XVII, Nº 3, p. 11-17.
- (2015) O corpo como primeiro espaço de comunicação - O diálogo tónico-emocional no nascimento da vida psíquica. In *PsiLogos - Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*. Vol. 13, Nº1, p. 34-43.
- Maximiano, J. (2004) Psicomotricidade e Relaxação em Psiquiatria. In *PsiLogos - Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*. Nº1, Vol. 1, pp. 85-95.
- Morizot, R. (2010) A história da Psicomotricidade, In Prista, R. et al. *Formações em psicomotricidade no Brasil - Revista Mosaico*. Edição Histórica – 50 anos. São Paulo, All Print Editora.
- Onofre, P. (1994) Diálogo tónico-corporal num contexto educativo: Uma sessão comentada. In *Horizonte*, Vol. 11, nº 61, Mai.-Jun.
- Palmer, L. (2008) *La Química del Apego*. Retirado de: <http://mimosytetablog.com/quimica-apego/>
- Rizzollati, G. e Craighero, L. (2004) The Mirror-Neuron System. In *Annual Review of Neuroscience*. Vol. 27. pp. 169-192.
- Rogers, C. (1976) *Tornar-se Pessoa*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 2ª edição.
- Sassano, M. (2006) De profesión Psicomotricista - La formación del Licenciado en Psicomotricidad en Argentina. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 24, pp. 53-78.
- Soares, I. (2007) *Relações de Vinculação ao Longo do Desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. Braga: Psiquilibrios Editores.
- Tomás, I. (2011) La formación personal: un instrumento terapéutico? In Camps, C. Mila, J. et al. *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Toulouse, P. e Vayer, P. (1985) *Linguagem Corporal: a Estrutura e a Sociologia da Ação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Valsagna, A. (2003) La formación corporal del psicomotricista. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº11, pp. 5-12.



- Vayer, P. (1984) *O Diálogo Corporal: A Ação Educativa para a Criança de 2 a 5 anos*. São Paulo, Editora Manole.
- Vecchiato, M. (2003) *A terapia psicomotora*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- Veiga-Branco, A. (2004) *Competência Emocional*. Coimbra, Quarteto.
- (2005) *Competência emocional em professores - um estudo em discursos do campo educativo*. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação.
- Vieira, J., Batista, M. e Danyalgil, I. (2010) *Psicomotricidade Relacional*, In Prista, R. *Formações em Psicomotricidade no Brasil - Revista Mosaico*. Edição Histórica – 50 anos. São Paulo, All Print Editora.
- Vieira, J., Batista, M. e Guerra, A. (2012) *Apostila sobre a prática profissional supervisionada: Supervisão – Espaço de Interlocução Sobre a Prática Profissional do Psicomotricista Relacional em Formação*. Fortaleza, CIAR.
- Vieira, J., Batista, M. e Lapierre, A. (2005) *Psicomotricidade Relacional: A Teoria de uma Prática*. Curitiba, Filosofart Editora.
- Wallon, H. (2007) *A criança turbulenta: Estudo sobre os Retardamentos e as Anomalias do Desenvolvimento Motor e Mental*. Petrópolis, Vozes.

## 8. ANEXOS



## 8.1 Questionário a responsáveis pela Formação Pessoal ou Psicocorporal de Psicomotricistas

### 1. Qual a nomenclatura que considera mais adequada para esta disciplina de formação em Psicomotricidade?

- ☐ Formação Pessoal
- ☐ Formação Psicocorporal
- ☐ Formação Corporal e Pessoal
- ☐ Outra \_\_\_\_\_

### 2. Quais as competências que considera que devem ser desenvolvidas durante esta formação?

- ☐ Prazer de brincar
- ☐ Expressividade Psicomotora
- ☐ Viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro)
- ☐ Espontaneidade
- ☐ Criatividade
- ☐ Desculpabilização do corpo
- ☐ Disponibilidade corporal
- ☐ Aceitação incondicional do outro
- ☐ Afetividade
- ☐ Maternagem
- ☐ Conteúdo/Continente
- ☐ Reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade
- ☐ Aceitar e saber dar limites
- ☐ Aceitar o transfer positivo e negativo
- ☐ Saber controlar as projeções (distinguir a sua demanda da do outro)
- ☐ Controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro
- ☐ Reconhecer, assumir e integrar o poder
- ☐ Ter escuta
- ☐ Decodificação das demandas latentes
- ☐ Modulação tónica
- ☐ Consciência corporal
- ☐ Gestão emocional
- ☐ Representação (verbal/escrita/outra) dos conteúdos vividos corporalmente
- ☐ Outra(s) \_\_\_\_\_

**3. Considera que existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências?**

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Parcial

**3.1 Se respondeu sim ou parcial, explique se considera que existe um critério geral que deve orientar a sequencialização do desenvolvimento das competências que selecionou na pergunta 2:**

---

---

---

---

**3.2 Se respondeu sim ou parcial, indique uma possível sequência de Propostas Psicomotoras/Vivências que devem seguir uma ordem de realização e que correspondem a essas competências:**

---

---

---

---

---

**4. Descreva a metodologia ideal relativamente a:**

**4.1 Estrutura de cada sessão:** \_\_\_\_\_

**4.2 Duração de cada sessão e da formação:** \_\_\_\_\_

**4.3 Momento do curso em que deve ser realizada a formação:** \_\_\_\_\_

**4.4 Periodicidade das sessões:** \_\_\_\_\_

**4.5 Materiais utilizados (físicos e sonoros):** \_\_\_\_\_

**4.6 Consignas (instruções) obrigatórias:**\_\_\_\_\_

**4.7 Condução (dirigida/não dirigida):**\_\_\_\_\_

**4.8 Avaliação (informal e formal - instrumentos utilizados):**\_\_\_\_\_

**5. Numa perspectiva psicodinâmica, quais os mecanismos de defesa que considera que dificultam a integração das competências?**

- ☐ Onipotência
- ☐ Sexualidade e agressividade (para não entrar no afeto)
- ☐ Intelectualização
- ☐ Racionalização
- ☐ Outro(s) \_\_\_\_\_

**6. Em que aspectos a formação costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos?**

- ☐ Melhora da auto-estima
- ☐ Melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro
- ☐ Maior segurança para sustentar os próprios desejos
- ☐ Maior autoconhecimento
- ☐ Melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro
- ☐ Aumento do desejo de viver a vida
- ☐ Reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade
- ☐ Maior segurança para dar limites e sustentá-los
- ☐ Resignificação das relações (familiares, de trabalho, amorosas, sociais, etc.)
- ☐ Impulsiona a vida profissional
- ☐ Estimula o desejo de ser Psicomotricista
- ☐ Outro(s) \_\_\_\_\_

**7. Quais as diferenças entre os conteúdos da formação e de um processo de terapia?**

- ☐ Existe relação transferencial mas não se utiliza
- ☐ Não se aprofunda a elaboração das figuras parentais

☐ Na verbalização o formador não interpreta os conteúdos vivenciados, focando na contextualização profissional

☐ Outra(s) \_\_\_\_\_

**8. Para se atuar em Psicomotricidade no âmbito clínico é necessário o formando passar por um processo de terapia?**

☐ Sim

☐ Não

**8.1 Se respondeu sim, indique que tipo de terapia e se isso deve ser realizado por todos, ou apenas em alguns casos, especificando quais:**

---

---

---

**9. Qual deve ser a formação (Licenciatura/Pós-graduação/outras formações) dos formadores?**

---

---

**10. Os formadores devem realizar supervisão do seu trabalho de formação?**

☐ Sim

☐ Não

## 8.2 Entrevista estruturada a responsáveis pela Formação Pessoal ou Psicocorporal de Psicomotricistas

Qual a nomenclatura que considera mais adequada para esta disciplina de formação em Psicomotricidade? Porquê?

Qual a importância desta disciplina na formação do Psicomotricista?

Quais as competências fundamentais que devem ser desenvolvidas durante esta formação?

Considera que existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências? Qual o(s) critério(s) geral que deve orientar a sequencialização do desenvolvimento dessas competências?

Considera que existem diferentes etapas no processo de formação? Quais os objetivos de cada etapa e que tipo de vivências se adequam a cada uma delas?

Quais as dificuldades/mecanismos de defesa que dificultam a integração dessas competências?

Qual considera ser a metodologia ideal desta formação relativamente a: estrutura de cada sessão; duração de cada sessão e da formação; momento do curso em que deve ser realizada a formação; periodicidade das sessões; materiais utilizados (físicos e sonoros); consignas (instruções) obrigatórias; condução (dirigida/não dirigida) e avaliação (informal e formal - instrumentos utilizados)?

Como deve ser realizada a articulação dos conteúdos da desta formação com os conteúdos da Formação Teórica e da Formação Profissional?

Em que aspectos esta formação costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos?

Quais as diferenças entre esta formação e uma terapia?

Qual deve ser a formação dos formadores? Devem realizar supervisão do seu trabalho de formação? Quais os erros mais frequentes dos formadores?

Para se atuar em Psicomotricidade no âmbito clínico é necessário realizar uma formação a nível das competências desta formação mais aprofundada? Quais as competências/conteúdos desse aprofundamento? Além disso, considera necessário realizar um processo de terapia?

### 8.3 Resumo das transcrições das entrevistas e das respostas ao questionário feitos aos responsáveis pela Formação Pessoal de Psicomotricistas

Perguntas	
Autores	1. Qual a nomenclatura que considera mais adequada para esta disciplina de formação em Psicomotricidade? Porquê?
Prof. 1	Formação Pessoal, pois a palavra pessoal envolve um todo, seja corporal seja metodológico, abrange o ser individual, pois apesar de ser feita em grupo, envolve a individualidade de cada um, dentro do seu tempo, do seu espaço, do seu conhecimento e das suas possibilidades, assim como o seu crescimento e o seu processo de evolução.
Prof. 2	Formação Pessoal, pois trata o corpo em si na relação com o outro.
Prof. 3	Formação Pessoal, pois acreditamos que o nome formação corporal faz apenas referência ao corpo, sendo que o objecto da formação não é o corpo mas a pessoa em si, pois esta formação permite a transformação da pessoa a nível psíquico, emocional, da sua história, do seu corpo, então, utilizamos a mesma denominação que sempre foi usada pelo professor Bernard Aucouturier. O termo formação psicocorporal é adequado também, na medida em que tem em conta o psíquico e a motricidade, ou o corpo, e como através do corpo pode-se transformar aspectos do psiquismo, da emoção, da história da pessoa que está inscrita no seu corpo.
Prof. 4	Formação Pessoal, pois consiste num dos três eixos da metodologia de formação elaborada em conjunto com André Lapierre e, inclusivamente, depois da inserção da metodologia na formação de educadores passou a definir um dos próprios eixos curriculares da educação infantil, denominado Formação Pessoal e Social. O termo psicocorporal é redutor em relação à abrangência que esta formação atinge.
Prof. 5	Formação pessoal, pois ela refere-se àquilo que é específico desta formação e que a diferencia de outras formações e metodologias de intervenção, que está relacionada com a construção do perfil pessoal do profissional.
Prof. 6	Formação pessoal, pela subjetividade dos conteúdos vividos, porque desenvolve na pessoa a capacidade de entrar nas relações a nível corporal, de lidar com as suas emoções, a controlar a sua agressividade, a encontrar uma modulação tónica, lidando com o corpo na dimensão subjetiva.
Prof. 7	Formação Pessoal, pois esta formação tem a ver com os aspectos internos que vão sendo moldados para se poder trabalhar com o outro.
Prof. 8	Formação Corporal e Pessoal, pois é uma formação que trabalha competências corporais e, também, pessoais, pois dirige-se à pessoa, às suas emoções e à sua disponibilidade.
Prof. 9	Formação Pessoal, por uma questão histórica, embora a nomenclatura Corporal e pessoal fosse mais completa.
Prof. 10	Formação Psicocorporal, pois é aquela que define melhor a especificidade desta formação. O termo formação pessoal é muito inespecífico, a nomenclatura pessoal e corporal, separando o pessoal do corporal, como se o pessoal não fosse corporal, ou seja, como se o corpo não fizesse parte da pessoa, dicotimiza, ao passo que o termo psicocorporal implica o corpo para mobilizar a consciência desse mesmo corpo mas, também, da implicação das funções cognitivas ou emocionais no conhecimento do corpo e do corpo como elemento



	relacional e de comunicação, quer consigo próprio quer com os outros.
	<b>2. Qual a importância desta disciplina na formação do Psicomotricista?</b>
<b>Prof. 1</b>	A formação pessoal é a base da formação, pois aquela que dá uma especificidade à prática profissional, ou seja, que prepara o aluno para a prática que irá desenvolver com as pessoas que vai atender e a formação teórica funciona como complemento, como suporte dessa formação básica.
<b>Prof. 2</b>	É fundamental pois é aquela que prepara o aluno para estabelecer uma comunicação e uma relação com o outro. É aquela que permite que a nível pessoal, cada um encontre as estratégias de encontro com o outro, principalmente de forma não-verbal. Através desta formação é possível cada um se confrontar corporalmente com os outros para se conhecer melhor a si próprio e tomar consciência das suas emoções, das suas projeções, dos seus bloqueios e dificuldades a nível das relações corporais. Depois de tomar consciência, alguns aspectos podem ser elaborados pela pessoa e outros não, mas pelo menos já tomou consciência dos seus limites corporais, ou seja, até onde pode chegar com o outro com o corpo.
<b>Prof. 3</b>	É fundamental. Não é possível ser um bom psicomotricista se não tiver realizado um processo de formação pessoal, ou psicocorporal, como queiramos chamar. Um processo que trabalhe através do corpo, das emoções, de tudo o que vai surgindo e aparecendo da história pessoal, da forma como se relaciona com as outras pessoas, como trabalha a agressividade, a fusão, etc. como vive no seu próprio corpo, na sua pele. Sem esta formação é muito fácil o psicomotricista projetar os seus desejos e não entrar em empatia com o que o outro necessita. São três partes que estão intimamente relacionadas, a formação teórica, a prática e a pessoal, tal como foi estabelecido por Bernard Aucouturier.
<b>Prof. 4</b>	É fundamental, pois é através dela que se aprende a fazer uma escuta psicocorporal, que se desenvolve a sensibilidade e a disponibilidade corporal adquirida através dos conteúdos vividos, que vão desde uma afetividade profunda e arcaica, até uma agressividade destrutiva e depois simbolizada. Além disso, permite ao formando passar por aquilo que as pessoas com quem vai trabalhar vão passar, sentindo em si mesmo os efeitos da intervenção e a transformação que dela advém. Só assim é possível internalizar a metodologia, a partir da sua vivência pelo próprio profissional. A formação permite o reencontro com a criança que cada um tem dentro de si, em todas as suas dimensões lúdica, criativa e expressiva, revisitando todo o processo de desenvolvimento pessoal e preparando o psicomotricista para todos os conteúdos fundamentais da sua prática: prazer de brincar, disponibilidade, escuta psicotónica e verbal, espera, noção do simbolismo dos materiais, da localização na sala e utilização do espaço, etc. Dá um sentido à formação teórica e prática, que se complementam entre si.
<b>Prof. 5</b>	Esta disciplina de formação é absolutamente necessária, pois ela aborda um processo de auto-conhecimento mínimo necessário para que o profissional possa implicar-se numa relação corporal com o outro, tendo um mínimo de controlo sobre as suas próprias projeções. É através desta formação que a pessoa vai tomar consciência de registos corporais que foram vividos na sua história pessoal de vida, fortalecendo os registos positivos, reformulando ou resignificando alguns que não são produtivos ou que provocam sofrimento e aqueles que não podem

	<p>ser resignificados pelo menos ter a consciência que eles existem para ter o mínimo de controlo sobre eles quando entrar na relação corporal com o outro. Aquilo que confere maior especificidade a esta profissão é o estabelecimento de uma relação corporal, muitas vezes, a um nível muito profundo e que toca emoções primárias e arcaicas, que estão relacionadas com os comportamentos da pessoa e com os seus sentimentos mais autênticos, profundos e verdadeiros, ajudando-a a ajustar a sua expressão afetiva. Através da formação pessoal, os alunos vão fortalecendo em si mesmos esta segurança interna, relacionada com a regulação das suas próprias emoções, que é feita através deste conhecimento dos próprios registos corporais, e que vai-lhe proporcionando a auto-confiança suficiente para entrar em relação corporal com o outro a um nível profundo e de forma autêntica. Este processo possibilita o desenvolvimento da disponibilidade corporal, que não está relacionada apenas com ter o corpo disponível para ser tocado pelo outro, mas sim com a capacidade para estabelecer uma comunicação com o outro a nível profundo, tocando as suas emoções mais profundas e possibilitando-lhe o conhecimento do que está na origem dessas mesmas emoções e do que aciona as suas reações emocionais, permitindo-lhe desenvolver o seu ajuste e regulação. O objetivo final desta formação é, então, permitir à pessoa desenvolver a autoconfiança necessária para entrar em relação afetiva profunda com o outro.</p>
<b>Prof. 6</b>	
<b>Prof. 7</b>	É fundamental pois como o trabalho é realizado pela mediação corporal tem de existir uma disciplina que aprofunde os conteúdos que estão relacionados com essa relação corporal.
<b>Prof. 8</b>	A formação corporal e pessoal é fundamental pois é específico da formação em Psicomotricidade e é aquela que nos distingue de outras áreas profissionais, que têm uma formação teórica e técnica, mas que não contemplam uma formação pessoal. Esta formação é obrigatória em Psicomotricidade pois permite ao profissional controlar as suas próprias dificuldades a nível prático.
<b>Prof. 9</b>	
<b>Prof. 10</b>	É importante pois a Psicomotricidade implica um processo de mediação corporal no qual o psicomotricista é um agente ativo e co-participante, pois não é um sujeito que propõe atividades a outro(s); é um sujeito que interage com o outro, que é espelho para o outro, em atividade de complementaridade, de oposição, de simetria, etc. e, portanto, mesmo quando trabalha em grupo deve ser um sujeito co-participante, na função de observação e de proposição, mas, também, de co-participação, pois é sempre um modelo identificatório ou transferencial numa relação. Portanto, sem a realização desta formação o psicomotricista poderá desenvolver as suas competências técnicas, mas não interpessoais.
	<b>3. Quais as competências fundamentais que devem ser desenvolvidas durante esta formação?</b>
<b>Prof. 1</b>	<p>Prazer de brincar; Expressividade Psicomotora; Viver o ridículo; Não ter medo do julgamento do outro; Coragem de ser e de existir; Disponibilidade corporal; Aceitação incondicional do outro; Afetividade; Reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade; Aceitar e saber dar limites; Saber controlar as projeções; Controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro; Reconhecer, assumir e integrar o poder; Ter escuta; Descodificação dos pedidos latentes; Modulação tónica; Consciência corporal.</p>

<p><b>Prof. 2</b></p>	<p>É preciso distinguir os conteúdos de uma formação para trabalhar a nível educativo/profilático e a nível clínico/terapêutico.</p> <p>As competências fundamentais são:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aprender a reconhecer o seu corpo e reconhecê-lo na relação consigo mesmo e com os outros; tomar consciência dos seus limites e dos limites do outro; aprender a desculpabilizar o corpo para estar disponível para viver os conteúdos das relações, como regressão, fusão, maternagem, contenção, sensualidade, sexualidade, possessividade, agressividade, rejeição, violência, etc.</li> <li>A diferença entre o psicomotricista que trabalha a nível educativo e terapêutico é que o primeiro deve perceber/tomar consciência de como vive todas estas relações, para encontrar os seus limites e possibilidades, ao passo que o segundo deve conseguir superar/elaborar as suas dificuldades;</li> <li>2) Tomar consciência que o espaço é uma noção fundamental no <i>setting</i>, sabendo os conteúdos simbólicos dos vários espaços e descodificando a utilização desses espaços pelos outros, aprendendo, também, a se situar mediante o que quer transmitir;</li> <li>Entender o significado simbólico do tapete e integrar a sua utilização;</li> <li>3) Reencontrar o prazer do brincar corporal com conteúdos de diferentes faixas etárias e etapas evolutivas, desenvolvendo a consciência do conteúdo simbólico e da intencionalidade das suas ações, dando um sentido ao brincar;</li> <li>4) Aprender a realizar a leitura e descodificação do tônus do outro e, também, do seu tônus, gestos e posturas sobre o tônus do outro e desenvolver a capacidade de modulação tónica (no nível terapêutico a capacidade de modulação tem de ser maior);</li> <li>5) Aprender a conhecer as suas emoções (positivas e negativas) e a ter controlo sobre elas, conseguindo estabelecer empatia com o outro;</li> <li>6) Saber a importância dos sentidos e da modulação tónica que é possível fazer através deles, por exemplo o olhar como forma de reconhecimento e de penetrar e ser penetrado, a voz, como forma de contenção e penetração do outro e a audição como forma de ser penetrado, o cheiro como forma de penetrar e o olfato de ser penetrado, o paladar e o toque, relacionados, também, à penetração;</li> <li>7) Conhecer o valor simbólico dos objetos, integrando o seu significado através da vivência da sua utilização num contexto lúdico e afetivo;</li> <li>8) Reapropriar-se das brincadeiras de identificação de género, tanto nos papéis do pré-edípico (representação da mãe grávida, do nascimento, dos primeiros contactos com o bebé, situações relacionadas à analidade, ou representação do pai) quanto nos papéis do edípico (conhecer o corpo, as manifestações internas, vestir-se e assumir papéis relacionados com a sua identificação de género, primeiros conflitos com as figuras parentais, etc.);</li> <li>9) Saber situar-se dentro de uma relação triangular, ou seja, quando atua em co-terapia saber qual é o seu papel nas relações triangulares que estabelece, permitindo à criança sentir que simbolicamente tem um lugar de filho tanto com a figura feminina quanto masculina;</li> <li>10) Reencontrar o seu próprio ritmo e ser capaz de adaptar-se ao ritmo do outro, aprender a reconhecer os tipos de música que estão de acordo com a intencionalidade das propostas que faz aos grupos.</li> </ol>
<p><b>Prof. 3</b></p>	<p>A reapropriação sensório-motora, a reapropriação das sensações, da pele, o uso de todos os mediadores de comunicação, o olhar, a voz, a postura, o peso, todas as relações tónico-emocionais com os outros, e, também, a consciência das suas ressonâncias, a forma como é vivido a</p>

	<p>fusionalidade, a agressividade, como se enfrentam as situações, as estratégias que são utilizadas e como se questionam as próprias emoções.</p>
<b>Prof. 4</b>	<p>Medo do abandono, segurança profunda, ou “asseguramento profundo da primeira infância” que Aucouturier fala, trabalhando as relações primárias, que são a base afetiva primária, reencontrando essa afetividade primária e encontrando o seu lugar diante dos seus pais, sem dar muito ênfase nas questões transferenciais, mas possibilitando de forma indireta uma reconciliação com a sua história primária, encontrando, também, o seu lugar nas relações familiares (pai, mãe, filho, filha, marido, esposa) e sociais; Resignificação do brincar; Resiliência; Saber perdoar o outro e a si mesmo; Agressividade; Todas as dinâmicas do poder, da comunicação verbal e não-verbal; Desculpabilização das pulsões e desejos (sexual, agressivo, edípico, pré-edípico, etc.); As dependências (primárias e secundárias) e as co-dependências, para poder entender as suas escolhas e a sua relação com o medo da rejeição; Dar limites e entender o limite como algo educativo; O processo criativo e a sua relação com a espontaneidade e a expressividade; Capacidade de aceitação do seu corpo e de intervenção corporal; Aprender a aceitar o outro e as suas diferenças, através do exemplo dos formadores; Aprender a lidar com os seus conflitos internos para depois não contratransferir para a criança a sua problemática e as suas dificuldades; Disponibilidade para entrar em todos os conteúdos que podem ser vividos com a criança, desde a regressão à agressividade, para aprender a lidar com eles; O objetivo final de trabalhar todos estes conteúdos é que cada um possa encontrar a sua autenticidade no processo de comunicação com o outro e consigo mesmo.</p>
<b>Prof. 5</b>	<p>Desencadear e ampliar a autoconfiança para que ela seja suficientemente forte que possibilite a entrada na relação com o outro, comunicando os afetos mais autênticos e mais profundos, com o nível de controlo que permita a pessoa não se perder nas projeções, ou na contratransferência;</p> <p>Compreensão e integração, por meio da sua própria vivência, da metodologia de intervenção que irá aplicar posteriormente, tratando-se, inicialmente, de um saber que é aprendido de forma inconsciente e intuitivo. Quando o aluno começa a formação profissional, já tem um mínimo de preparação no plano pessoal para entrar na relação com as crianças, pois embora ainda não tenha elaborado essa preparação no nível consciente, já viveu corporalmente esses conteúdos na formação pessoal. À medida que vai avançando na sua prática profissional através da experiência do estágio, com as orientações da supervisão e dos formadores da formação pessoal, o aluno vai tomando consciência e intelectualizando a sua prática, num caminho que vai do vivido emocional para o intelectual;</p> <p>Desenvolver o prazer de brincar para que a pessoa consiga contactar com esse prazer e estar por inteiro nas relações que estabelece, num brincar que não é para o outro, mas com o outro, possibilitando que exista um prazer mútuo nas situações vividas;</p> <p>Desenvolver a capacidade de leitura/descodificação simbólica do jogo livre, espontâneo, e de intervenção corporal específica desta prática profissional;</p> <p>Habilitação para uma linguagem corporal específica que ajuda o outro a progredir no seu desenvolvimento psico-afetivo;</p> <p>Aprender a assumir o lugar do poder daquele que protege, que cuida,</p>

	que valida, que autoriza o outro a arriscar, etc.
<b>Prof. 6</b>	Prazer de brincar; coragem de ser, de existir, de se afirmar; afetividade; disponibilidade corporal, aceitação incondicional do outro; reconhecer, ajustar, redimensionar a agressividade; aceitar e saber de dar limite; saber controlar as projeções; saber separar o seu desejo do desejo do outro; aceitar o transfer positivo e negativo (sem aprofundá-lo), reconhecer, assumir e integrar o poder; ter escuta; descodificação do pedido do outro; modulação tônica; não ter medo do julgamento do outro e de viver o ridículo, desenvolver a sua expressividade psicomotora.
<b>Prof. 7</b>	Prazer de brincar; Expressividade Psicomotora; Viver o ridículo; Não ter medo do julgamento do outro; Coragem de ser e de existir; Desculpabilização do corpo; Disponibilidade corporal; Afetividade; Maternagem; Conteúdo/Continente; Reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade; Aceitar e saber dar limites; Saber controlar as projeções; Controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro; Reconhecer, assumir e integrar o poder; Ter escuta; Descodificação dos pedidos latentes; Modulação tônica; Consciência corporal.
<b>Prof. 8</b>	Prazer de brincar; Expressividade Psicomotora; Espontaneidade; Criatividade; Disponibilidade corporal; Afetividade; Reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade; Aceitar e saber dar limites; Aceitar o transfer positivo e negativo; Controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro; Ter escuta; Modulação tônica; Consciência corporal; Gestão emocional; Representação (verbal/escrita/desenho, construções) dos conteúdos vividos corporalmente.
<b>Prof. 9</b>	Prazer de brincar; Expressividade Psicomotora; Viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro); Espontaneidade; Criatividade; Desculpabilização do corpo; Disponibilidade corporal; Aceitação incondicional do outro; Afetividade; Maternagem; Conteúdo/Continente; Reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade; Aceitar e saber dar limites; Aceitar o transfer positivo e negativo; Saber controlar as projeções; Controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro; Reconhecer, assumir e integrar o poder; Ter escuta; Decodificação das demandas latentes; Modulação tônica; Consciência corporal; Gestão emocional; Representação (verbal/escrita/outra) dos conteúdos vividos corporalmente.
<b>Prof. 10</b>	Prazer de brincar; Expressividade Psicomotora; Não ter medo do julgamento do outro; Espontaneidade; Criatividade; Libertar o corpo dos tabus sociais; Disponibilidade corporal; Aceitação incondicional do outro; Afetividade; maternagem; Conteúdo/Continente; Reconhecimento e ajuste de sua própria agressividade; Aceitar e saber dar limites; Aceitar o transfer positivo e negativo; Saber controlar as projeções; Não ser demasiado dependente dos outros para poder assumir o seu poder; Ter escuta; Descodificação dos pedidos latentes; Modulação tônica; Consciência corporal; Gestão emocional; Representação (verbal/escrita/outra) dos conteúdos vividos corporalmente.
	<b>4. Considera que existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências? Qual o(s) critério(s) geral(ais) que deve(m) orientar a sequencialização do desenvolvimento dessas competências? Indique uma possível sequência de Propostas Psicomotoras/Vivências que devem seguir uma ordem de realização e que correspondem a essas competências.</b>
<b>Prof. 1</b>	Não identificou nenhum critério que oriente a sequencialização das competências, no entanto, defendeu que deveria ser definido um conjunto básico de sessões/vivências para trabalhar as competências

	básicas pelas quais todas as turmas devem passar, um conjunto de sessões intermediárias que deveriam ser realizadas dependendo das necessidades específicas de cada turma e um conjunto de sessões avançadas para as turmas que revelam um nível de maior de disponibilidade;
<b>Prof. 2</b>	A evolução no desenvolvimento das competências depende muito de grupo para grupo, pois cada grupo tem uma dinâmica de evolução própria. Sobre uma possível sequência de vivências, inicialmente, pode-se começar por realizar as sessões com cada material clássico, trabalhando a simbologia de cada um (bolas, arcos, cordas, tecidos, etc.), começando pelas bolas pelo fato de ser um objeto muito familiar, que está presente na história de vida da maioria das pessoas desde os primeiros momentos. Depois podem ser realizadas as vivências de acordo com aquilo que o formador vai percebendo da evolução e do momento do grupo, tendo em conta os conteúdos/competências que necessitam de ser trabalhados.
<b>Prof. 3</b>	<p>No primeiro ano, nas primeiras sessões, trabalha-se muito mais sobre o corpo real, as sensações, o tônus, o sensório-motor. Porém, inevitavelmente, aparecem outros aspectos, relativas às relações com os outros e às suas ressonâncias mais profundas. Assim, vão-se inter-relacionando todas as propostas, propostas que se fazem individualmente, em dupla, em trios, em grupo. É como uma espiral, os alunos vão passando por situações parecidas que implicam mudanças, que são cada vez mais profundas, dependendo, também, do aluno e da sua implicação no processo. As propostas pretendem favorecer cada vez mais a própria escuta, o próprio auto-conhecimento, a escuta do outro, a capacidade de olhar, de observar, de escutar, porém, os alunos têm que fazer o seu processo, que depende, também, das defesas e dificuldades que acabam por encontrar. Há momentos agradáveis na formação pessoal, mas há, também, momentos dolorosos e há que ser respeitoso com o processo de cada pessoa, pois cada um tem o seu ritmo e o seu momento, que não pode ser cortado. E mesmo que percebamos determinadas coisas, não podemos verbaliza-las. Podemos ver ou pensar uma dificuldade num aluno e imaginar o que se passa, mas não se pode interpretar. Podemos fazer algum assinalamento, porém não uma interpretação. O aluno tem que fazer o seu próprio percurso.</p> <p>Assim, faz-se um caminho que vai de propostas individuais para propostas com o outro, que estão relacionadas com vivências distintas, que pode ser sobre a pele, o tônus, as descargas e o desbloqueio do tônus, equilíbrio/desequilíbrio, etc.</p> <p>Geralmente as propostas seguem uma evolução, mas que vai sendo modificada segundo o grupo. Por exemplo, pode ser feito o planeamento para o trabalho que vai ser realizado num sábado e devido aos acontecimentos que acontecem de manhã, a proposta da tarde pode ser modificada. Essa evolução vai desde propostas em que se utiliza a palavra, que acontecem durante o primeiro ano de formação, para propostas em que não se permite a utilização da palavra. No primeiro ano utiliza-se, também, a música como mediador, que no segundo ano é muito pouco utilizada. No segundo ano às propostas são mais extensas e implicam muito mais contato corporal com o outro, sendo que estes aspectos implicam um trabalho cada vez mais profundo para a escuta de si mesmo e do outro.</p> <p>Resumindo, a evolução das propostas vai desde a consciência e reconhecimento do próprio corpo e da sensoriomotricidade até à escuta da outro e tomada de consciência dos próprios limites, dificuldades,</p>

	transferência, etc.
<b>Prof. 4</b>	<p>Os conteúdos/competências fundamentais desta formação são transversais e não lineares, ou seja, eles vão sendo trabalhados simultaneamente ao longo de toda a formação, embora em alguns momentos possa ser dado maior destaque para um ou para alguns conteúdos. A sua integração depende muito do tempo psíquico de cada um, demorando o tempo que cada um precisa para ter a capacidade e coragem enfrentá-los e trabalhá-los em si mesmo. No entanto, existe uma sequencialização que orienta metodologicamente o desenvolvimento desses conteúdos, que passa, numa primeira fase, por um processo de sensibilização do corpo, de contato com o objeto e com o corpo do outro, que vai sendo feito de forma suave e vai sendo aprofundado, de acordo com a disponibilidade de cada um. Neste processo é fundamental recuperar o prazer de brincar, entrando na dinâmica da criança, na regressão induzida pela jogo e no simbolismo, que permite, então, entrar na dimensão corporal, redescobindo o corpo afetivo, fantasmático e simbólico. Nessa dinâmica de evolução, os materiais vão sendo introduzidos um por um, para que as pessoas possam ir descobrindo o seu simbolismo e integrando a capacidade de comunicação não-verbal e de decodificação simbólica. Numa segunda fase, começam a ser realizadas sessões sobre determinados conteúdos específicos para que se possa discutir sobre eles depois, como o poder, a agressividade, as dependências, as diferentes formas de comunicação através do olhar, toque, etc. em proximidade e à distância, localização no espaço e, também, atividades conduzidas para trabalhar aspectos psicomotores, para os alunos perceberem que esses aspectos podem ser trabalhados de diferentes formas.</p>
<b>Prof. 5</b>	<p>A lógica sequencial vai respeitar muito a vivência de cada um, o ritmo de cada um, os bloqueios e as libertações de cada um, pois a integração desta metodologia depende muito da elaboração de questões de ordem pessoal e decorrentes da história de vida de cada um, que ultrapassa o espaço e o tempo desta formação. Além disso, a confrontação que a prática profissional oferece permite, também, o surgimento de diversas questões pessoais que o profissional precisa de ir trabalhando para integrar melhor as competências, sendo que a supervisão permanente ocupa um lugar muito importante neste processo.</p> <p>Durante a formação, o processo vai sendo conduzido no sentido de permitir a desculpabilização do contato corporal, num primeiro momento através da agressividade e, em seguida, tocando os vínculos afetivos, criando a possibilidade de revivenciar esses vínculos e tocar nos afetos que esses vínculos provocam e acolhendo-os e aceitando-os para que possam ser redimensionados e resignificados. A partir desta desculpabilização do contato corporal e da criação da possibilidade de comunicação tônico-afetiva, abrem-se diversas outras possibilidades, que geralmente seguem no início a ordem dos materiais clássicos, que têm diversas possibilidades de representação simbólica e que dão sinais que ajudam a fazer a leitura do que cada pessoa está a viver no seu processo. Cada material tem determinadas possibilidades e objetivos, como, por exemplo, viver o dentro e o fora através do arco, experimentando de uma forma cada vez mais aproximada essas vivências primárias, sentir-se pertencente ou não pertencente, a desconstrução e a desordem provocada pelo jornal que possibilita depois a reconstrução e a reorganização.</p> <p>Outra característica desta intervenção é desenvolver a capacidade de lidar com o que surge através das vivências, então não pode existir uma</p>

	sequência rígida a ser seguida. Existe uma orientação, que vai sendo adaptada ao que vai sendo percebido em termos de pedidos do grupo e de cada pessoa que faz parte dele.
<b>Prof. 6</b>	Existe uma certa sequência de conteúdos e competências a serem trabalhados, sendo que o prazer cinestésico é o primeiro que deve ser colocado em prática, ajudando ao surgimento da agressividade, para conduzir a pessoa a viver a afetividade. Esta sequência de conteúdos permite trabalhar a desculpabilização do corpo, pois através dela a pessoa vai-se permitindo a viver o toque nas relações corporais de contato direto que vão surgindo na brincadeira, o que facilita que ela vá baixando as defesas e permita-se depois a tocar o outro de forma afetiva. O formador, embora não siga uma ordem pré-determinada de vivências deve saber qual a direção para onde quer levar o grupo e a sua evolução, assim como a evolução de cada pessoa. Deve saber, também, que as competências vão sendo trabalhadas numa lógica de avanços e recuos, e que num determinado momento pode fazer uma proposta para trabalhar determinada competência, sendo que algumas pessoas vão conseguir atingi-la e outras não, podendo manifestá-la mais tarde, depois de ir trabalhando e integrando outras competências. Vivência com bolas; Vivência com arcos; Vivência com cordas; Vivências de jogos de papéis; Dar e receber; Vivência de jornal; Outras
<b>Prof. 7</b>	No início da formação é preciso diminuir a intelectualização, criar uma familiaridade com o <i>setting</i> , através de vivências que tenham uma forte componente emocional, permitindo a expressão dos conteúdos mais arcaicos, como a agressividade, o afeto, o prazer das relações corporais, o prazer de brincar. A partir do momento em que a pessoa está mais sintonizada com estes conteúdos, pode-se começar a trabalhar outros. A formação pessoal deve ser flexível e adaptar-se às necessidades de cada grupo. No entanto, para que essa flexibilidade possa ser colocada em prática, os formadores devem ter uma noção muito clara dos conteúdos básicos que devem ser trabalhados em cada etapa da formação e eles devem estar organizados de forma estratégica para que as pessoas estejam preparadas para o que é esperado delas em cada um desses momentos, nomeadamente, as competências pessoais e metodológicas necessárias para iniciar o estágio 1, o aprofundamento da decodificação simbólica necessário para o estágio 2 e a preparação para o final do processo, relativamente à resolução do vínculo afetivo com o grupo, preparação para a autonomia e construção do vínculo profissional.
<b>Prof. 8</b>	Sim, primeiro devem trabalhar-se as competências relacionadas consigo mesmo, depois as que implicam relação com os outros, e, por último, as possibilidades de representação das vivências.
<b>Prof. 9</b>	Parcialmente, devido a dois aspectos importantes, primeiro a proposta que o curso oferece, pois, é preciso dar informações aos alunos sobre o curso que estão a iniciar e é necessário orientá-los sobre tais conteúdos, nesse momento considera-se uma ordem lógica, porém, outro aspecto é o tempo psíquico de cada aluno dentro do seu próprio processo, pelo que deve-se ter uma estrutura organizada de conteúdos a serem elaborados e, também, respeitar o desenvolvimento de cada um de acordo com as suas dificuldades e defesas apresentadas. As questões do ajuste positivo da agressividade, afetividade e limites são trabalhados ao mesmo tempo e desde o início com o prazer de brincar, espontaneidade, viver o ridículo e desculpabilização do corpo, e são sempre trabalhados em cada sessão, direta ou indiretamente. A sequência das sessões segue, de certa forma, a mesma sequência de



	materiais que os alunos utilizam no estágio para que se vão familiarizando com o seu simbolismo. Mas o formador deve fazer uma leitura do grupo em cada sessão para decidir que conteúdos precisa trabalhar, de acordo com a sua observação do grupo.
<b>Prof. 10</b>	Sim, a formação deve seguir genericamente uma sequência do intra ao interpessoal.
	<b>5. Considera que existem diferentes etapas, ou níveis no processo de evolução dos grupos e no desenvolvimento dessas competências? Quais as competências relacionadas a cada uma delas? Que propostas psicomotoras ou categorias de propostas adequam-se a cada uma dessas etapas?</b>
<b>Prof. 1</b>	A primeira etapa consiste em (re)descobrir o corpo, o prazer, a potencialidade, os desejos, o que pode e o que não pode fazer (em termos físicos e emocionais), sendo que as vivências mais adequadas são as vivências com os bolas, cordas, arcos, tecidos, dar e receber na imobilidade, jornais, etc. que permitem trabalhar a relação à distância, a relação na proximidade, o olhar, a agressividade, o toque, o acolhimento, a contenção, proporcionando a (re)descoberta do próprio corpo como um corpo vivo, que toca e se deixa tocar, que tem desejos, vontades, que sente medo, angústia; e, ainda, sessões, como a de disputar o arco, que permite abordar conteúdos como o da agressividade e do poder. A segunda etapa trata-se da descoberta das potencialidades do que pode fazer com o que aprendeu e resignificou, através de sessões como as sessões de vendas, feminino/masculino, adopção, mundo bom/mundo mau, criança boa/criança má e vivências conduzidas com jornal, cordas e tecidos, que permitem a percepção de como trabalhar conceitos pedagógicos e psicomotores de uma forma mais dirigida, assim como a cooperação e o espírito de grupo. A terceira fase consiste na obtenção de segurança nas suas capacidades e integração do crescimento realizado, sendo importante realizar vivências que permitam aprimorar a descodificação, através da exploração dos materiais para descobrir as suas potencialidades e finalidades, e, também, os alunos viverem o papel de conduzirem uma sessão como psicomotricistas, para começarem a integrar o seu lugar como profissionais, reduzindo a sua angústia, medo e insegurança.
<b>Prof. 2</b>	Cada grupo tem uma dinâmica de evolução própria, portanto, o mais importante é que o grupo integre o conjunto de competências básicas da formação, independentemente da ordem que elas forem trabalhadas.
<b>Prof. 3</b>	Cada grupo é diferente. Normalmente, vão-se criando laços no grupo, porém cada grupo é distinto do outro. É verdade que no princípio são pessoas individuais, que não têm relações entre si e que aos poucos vão-se criando relações de duas ou três pessoas, pequenos grupos que vão ganhando confiança entre si e, se o grupo funciona, vai-se criando uma união no grupo, que vai tendo determinadas vivências especiais e particulares. Há grupos que chegam a criar relações muito próximas e com um sentimento de vivência familiar, há outros nos quais se criam dois grupos dentro do mesmo, cada grupo evolui de forma particular e depende muito das individualidades que fazem parte dele. Mas em geral criam-se relações de amizade que perduram no tempo, porque é um trabalho muito profundo e intenso, que acaba gerando amizades fortes e autênticas.
<b>Prof. 4</b>	A evolução de cada grupo acontece mediante os princípios orientadores já enunciados acima e, também, das variáveis que são o próprio comportamento de cada grupo, do formador, a forma como cada um conduz e como o grupo recebe essa condução. O primeiro momento,

	<p>geralmente, provoca um susto nas pessoas, pelo tipo de propostas e vivências que são realizadas, mas passado essa fase inicial de surpresa, o grupo entra numa fase de grande prazer e motivação. Essa fase dura, geralmente, até ao início do estágio e das supervisões, quando a pessoa já não está numa posição de viver os conteúdos que deseja, mas sim aqueles que o outro necessita e começam a aparecer as dificuldades a nível das relações corporais, relacionadas com as questões de poder, onipotência, medos, faltas arcaicas, lidar com determinado género ou faixa etária, de acordo com a história de cada um, e que precisam de ser trabalhadas na formação pessoal. Nesta fase, por vezes, as feridas narcísicas provocadas pela supervisão levam as pessoas a desistirem do processo de formação. Aqueles que permanecem vão superando as suas dificuldades e, muitas vezes, só no final do processo é que conseguem alcançar determinados conteúdos como brincar no chão, que exige um abandono das defesas do adulto e da hierarquia associada à altura e à postura em pé, etc.</p>
<b>Prof. 5</b>	<p>De um modo geral, a primeira fase é mais “explosiva”, de prazer de brincar, onde a agressividade vai sendo ajustada, onde o “corpo no corpo” vai acontecendo sem se saber muito bem que está-se tocando um no outro. A partir desse encontro, corpo no corpo, pela brincadeira, pelo prazer e pela agressividade, podem ser tocadas emoções profundas relacionadas a sentimentos de presença/ausência, medo, etc. que vai ampliando as possibilidades de relação com o outro e, portanto, o encontro estabelecido já vai ter outra conotação. O encontro que inicialmente era casual passa a ter uma intenção de comunicação afetiva, de abertura, de estar junto. Isso vai criando uma confiança interna, primeiro em si para depois confiar no outro, criando uma base que dará suporte ao que será vivido nas vivências posteriores, nas quais será fortalecida essa segurança pessoal e a identidade de cada um. Nesse encontro consigo mesmo, a pessoa vai ajustando a sua relação com o poder, para poder assumir o seu poder sem precisar desqualificar o outro, aprendendo a ajudar o outro a assumir, também, o seu lugar, numa relação mais de “igual para igual”. Dessa forma, cada um vai percebendo que pode assumir os seus desejos, sem medo da rejeição, ou de ficar prisioneiro das relações que estabelece, integrando o poder que está relacionado com a capacidade de fazer escolhas, de estar junto até onde a pessoa quer e da forma que considera ser melhor para si e para o outro, de dizer “sim” e “não” e todos os restantes detalhes que modulam a relação com o outro e que a formação vai tentando abordar. Assim, vão sendo trabalhados os cinco parâmetros que André Lapierre definiu que mobilizam a relação com o outro, que são o dar, o receber, o tirar, o recusar e o pedir, acerca dos quais vão sendo conduzidas as vivências, de modo a que as pessoas possam situar-se em relação às estratégias relacionais de acordo com esses parâmetros.</p>
<b>Prof. 6</b>	<p>O trabalho de conteúdos relacionados à sexualidade, por exemplo, não podem ser realizados numa primeira etapa da formação, pois a desculpabilização do corpo necessária ao desenvolvimento desse tipo de competências necessita de ser realizada depois de um trabalho mais substancial no que toca a essa desculpabilização para viver relações afetivas, ao desenvolvimento da confiança e da segurança no grupo e nos formadores e à integração dos limites. A sessão de jornal, geralmente, é um marco nos grupos de formação no que toca à inclusão e união do grupo e ao sentimento de pertença de cada um a esse grupo, pois ela permite viver a desconstrução, numa metáfora de quebra das barreiras sociais, destruição e fragmentação, para depois realizar-se</p>

	uma reorganização interna a partir da qual a pessoa sente-se integrada e pertencendo ao grupo.
<b>Prof. 7</b>	<p>A primeira etapa corresponde com o início da formação e ocorre durante os primeiros módulos, tendo uma forte componente emocional, relacionada com um resgate e construção de um espaço, onde os sentimentos e expressão emocional têm lugar, assim como o prazer de brincar. Nesta primeira fase, os conteúdos trabalhados são, principalmente, o prazer de brincar, a agressividade, a desculpabilização corporal, a disponibilidade corporal, a afetividade, a tomada de consciência da comunicação tónica e o sentimento de pertença ao grupo. Depois desse momento inicial, onde as vivências têm como objetivo um trabalho mais voltado para si próprio, começa uma nova fase onde a pessoa começa a trabalhar as possibilidades de transferir o que viveu para si para o trabalho com a criança, num movimento que vai de um olhar voltado mais para si, para um olhar mais voltado para o outro. Começa, então, uma fase de preparação para o início do estágio, que deve iniciar-se, no mínimo, dois módulos antes de começar o estágio 1, na qual começam a ser trabalhadas questões mais técnicas e metodológicas, relativas à integração de alguns elementos do <i>setting</i>, com conteúdos como expressividade psicomotora e aceitar e saber dar limites. Antes do início do segundo estágio deve iniciar-se uma nova etapa que deve permitir o aprofundamento da capacidade de descodificação simbólica. Posteriormente, antes do início do estágio 3 pode ser feito um trabalho relacionado com a especificidade da população que vai ser atendida pelos alunos, já que nesse estágio eles podem escolher a realização de uma intervenção com crianças com menos de 3 anos, pré-adolescentes, em educação especial, etc. Por fim, a última etapa da formação corresponde a uma fase preparação para o desligamento, autonomia e fortalecimento do vínculo profissional.</p> <p>Relativamente à sequência das vivências, no início, geralmente, realizam-se as vivências com os materiais clássicos, embora o mais importante não seja exactamente a proposta ou o roteiro da vivência em si, mas os seus objetivos e conteúdos e a forma como o formador a conduz para trabalhar esses conteúdos.</p>
<b>Prof. 8</b>	Num primeiro nível deve-se trabalhar a expressividade corporal, num segundo nível as próprias projeções dos alunos e a disponibilidade para o outro e num terceiro nível trabalhar a capacidade de se distanciar e analisar-se a si próprio e aos mecanismos inerentes às relações. No primeiro nível devem realizar-se vivências onde se vive o jogo espontâneo, com pouco direcionamento e sem muitas consignas, vivendo a relação com os materiais; no segundo nível realizam-se vivências nas quais as consignas focam, principalmente, nos conteúdos vividos nas relações, trabalhando-se a descodificação da utilização dos materiais e a descodificação das relações e no terceiro nível são realizadas verbalizações nas quais o formador realiza perguntas que podem ajudar o aluno a tomar consciência dos conteúdos que viveu.
<b>Prof. 9</b>	A agressividade geralmente é o primeiro conteúdo a ser trabalhado, seguindo-se a aceitação do próprio corpo e, depois a afetividade, sendo que a desculpabilização do próprio corpo está presente quando se trabalha qualquer um desses conteúdos. A sensualidade e a sexualidade são conteúdos que só devem ser trabalhados, posteriormente, quando a confiança em si, no formador e nos outros já se encontra bem estabelecida.
<b>Prof. 10</b>	1. O corpo percebido como elemento básico da expressão psíquica do homem: consciência da noção do corpo e das suas funções - Agir sobre

	<p>o outro e ser agido (reciprocidade)</p> <p>2. Do corpo objeto ao corpo como construção do símbolo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O corpo próprio e o outro - relação tónica-emocional contentora</li> <li>- Ação sobre o objeto e com o objeto - iniciativa sobre o objeto - diferenciação de si</li> <li>- O objeto como mediador de contato</li> <li>- O objeto como substituto representativo e simbólico do corpo do outro</li> <li>- O objeto simbólico como substituto de um objeto presente na realidade física - jogo simbólico</li> <li>- O objeto funcional: descobrir, representar, transformar e controlar</li> </ul> <p>3. A gestão da distância interpessoal (intima, pessoal, social e pública)</p> <p>4. Consciência de si pela integração social e pela expressão (simetria, oposição, complementaridade, entre outros).</p> <p>Estes são princípios orientadores, no entanto a formação deve ter em conta o perfil de comunicação e de relação das pessoas, para que o processo de evolução do grupo seja gerido da melhor forma possível.</p>
	<b>6. Quais as dificuldades/mecanismos de defesa que dificultam a integração dessas competências?</b>
<b>Prof. 1</b>	Sexualidade e agressividade (para não entrar no afeto), racionalização.
<b>Prof. 2</b>	O que dificulta a integração das competências são condicionantes relacionadas com o tipo de personalidade de cada um e com a educação e a história pessoal e familiar que teve (religião, tabus, relação com os pais, traumas, abusos, negligência, etc.).
<b>Prof. 3</b>	<p>Depende muito das pessoas, mas as dificuldades mais comuns que aparecem são as que estão relacionadas com o contato corporal e, especialmente, com os olhos fechados, que envolvem o deixar-se tocar. Os alunos confundem muito como algo relacionado à sexualidade, ou seja, vivem com um corpo muito sexualizado, o que exige todo um processo para viverem esse corpo como um instrumento, como um meio para o trabalho em psicomotricidade e retirar essa conotação sexual é algo que é difícil de fazer. Esta é uma dificuldade mais geral e, depois, encontram-se dificuldades mais particulares de cada um, como, por exemplo, alguns têm muito medo de trabalhos que são feitos com os olhos tapados, porque não podem exercer o controlo sobre a situação, pessoas que ficam tontas, que desequilibram-se, etc.</p> <p>Outro aspecto, também, é o jogo simbólico, pois tem pessoas a quem custa muito jogar, que pensam que são maiores, que já não têm porquê jogar, que é algo que aparece no primeiro ano e que depois desaparece. Algumas pessoas demonstram, também, a sua onipotência, ou uma excessiva racionalização, não conseguindo perceber e exprimir os seus sentimentos em relação àquilo que vivem nas sessões e não compreendendo o porquê da realização do jogo na formação.</p>
<b>Prof. 4</b>	Ao início, geralmente, o maior mecanismo de defesa é a intelectualização; Depois surgem, também, os mecanismos de defesa relacionados com o poder (impotência, onipotência); Medo de entrar na dimensão fantasmática, ou seja, não chegar em conteúdos mais profundos por medo do abandono; O processo de aceitação de si mesmo e do outro é o que permite ao indivíduo não ficar preso nos mecanismos de defesa e ser mais autêntico. No entanto, esses mecanismos de defesa que surgem durante as sessões, como a inibição ou a agitação não devem ser ao qual o formador se detém, sendo apenas pontos de observação das dificuldades que cada um necessita superar.
<b>Prof. 5</b>	O medo da rejeição e da devoração, que não permite à pessoa deixar-se penetrar e ser penetrado, a projeção (quando ela é utilizada

	negativamente), a ansiedade persecutória, que gera um sentimento de insegurança básico e profundo que é difícil de ser ultrapassado e que, por vezes, gera grandes conflitos, a onipotência, exigindo demais dos outros e de si mesmo, a negação, as ambivalências, entre outros.
<b>Prof. 6</b>	A onipotência, quando a pessoa “acha que sabe tudo” e, portanto, não se deixa “penetrar”, a sexualidade e a agressividade entram, também, como defesas, pois quando a pessoa não consegue controlar a sua sexualidade ou a sua agressividade acaba usando elas como defesa para não entrar no afeto, que é algo que tem origem em períodos mais arcaicos do seu desenvolvimento; Racionalização e a intelectualização.
<b>Prof. 7</b>	Omnipotência, racionalização e intelectualização.
<b>Prof. 8</b>	Sexualidade e agressividade (para não entrar no afeto); Racionalização (não deixar fluir as emoções)
<b>Prof. 9</b>	Omnipotência é o principal, pois é aquele que geralmente é mais difícil de ser ultrapassado pelos alunos.
<b>Prof. 10</b>	Sexualidade e agressividade (para não entrar no afeto); Intelectualização; Racionalização.
	<b>7. Descreva a metodologia ideal relativamente a: estrutura de cada sessão; duração de cada sessão e da formação; momento do curso em que deve ser realizada a formação; periodicidade das sessões; aos materiais utilizados (físicos e sonoros); às consignas (instruções) obrigatórias; condução (dirigida/não dirigida) e avaliação (informal e formal - instrumentos utilizados):</b>
<b>Prof. 1</b>	A estrutura da sessão deve ser: acolhimento, roda de conversa inicial, jogo, relaxamento e roda de conversa final. Cada sessão deve durar 3 horas com cada material, sendo que a formação ideal deveria durar no mínimo 4 anos, sendo realizada desde o início do curso, com periodicidade quinzenal. Os materiais utilizados são bolas, arcos, cordas, bastões, tecidos, jornal, caixas, gelatina, paraquedas, CORPO, música, areia. As consignas ou instruções obrigatórias são ter cuidado com o outro e consigo, respeitar os limites do espaço, realizar o jogo de forma não-verbal. A condução é dirigida mas permitindo o jogo espontâneo do grupo na maior parte do tempo e a avaliação deve ser informal e formal (questionários, conversas, etc.).
<b>Prof. 2</b>	Cada sessão deve ter cerca de uma hora e meia de vivência, na qual são feitas propostas relacionadas a cada conteúdo/competência básica da formação que é necessário de ser trabalhado. Em seguida, deve ser realizada uma verbalização e depois a resposta a um questionário completo com questões relacionadas ao conteúdo/competência principal que foi trabalhado nessa sessão, sendo que o tempo para a verbalização e a resposta ao questionário deve ser de uma hora e meia. Posteriormente, deve ser realizado um momento final de discussão, no qual o formador coloca questões aos alunos sobre aquilo que eles vivenciaram e relaciona o que foi verbalizado com a teoria existente sobre os conteúdos trabalhados. Esse momento de discussão deve durar uma hora. Além disso, devem ser realizados seminários teórico-práticos de duas horas cada, nos quais os formadores devem desenvolver os conteúdos fundamentais da psicomotricidade relacional, como por exemplo contenção, agressividade, sexualidade, transfer/contratransfer, estratégias de intervenção, poder, comunicação não verbal, lugar do corpo na relação e relação tônica, fazendo a ligação entre os conteúdos vividos na formação pessoal, a teoria e a formação profissional; total de 300 horas mínimas de formação pessoal; em cada sessão o formador deve ter claro as propostas que deve ir fazendo ao

	grupo, mediante o conteúdo principal que pretende trabalhar nessa sessão, dando consignas precisas sobre aquilo que pretende que o grupo esteja focado.
<b>Prof. 3</b>	<p>A estrutura das sessões corresponde com um primeiro momento de encontro com o próprio corpo (alongamentos, relaxação, etc.), vivência corporal de distintas propostas, verbalização em dupla ou com as pessoas com quem trabalhou, escrita individual sobre o vivido, falar, refletir ou teorizar sobre o vivido no trio, encontro geral de todo o grupo para o formador resignificar o que foi trabalhado desde o marco teórico e a partir do que observou na dinâmica de cada participante e do grupo (este encontro geral pode ser no final do dia). No caso do Mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Roviri e Virgili o curso tem a duração de dois anos académicos, de Outubro a Junho, sendo que o primeiro ano prepara o aluno para a intervenção psicomotora a nível escolar e o segundo ano habilita à prática clínica. As sessões de formação pessoal são realizadas num sábado por mês, durante nove horas, perfazendo cerca de 160 horas de formação, mais o tempo em que os alunos realizam a sua memória. E percebemos que esta metodologia funciona muito bem, pois são muitas horas seguidas em que as mesmas pessoas estão juntas, o que permite que vão-se mantendo muitas coisas, pois com vivências mais curtas e espaçadas a cada dia é como se tivesse que se recomeçar o que foi trabalhado anteriormente e assim vai-se criando toda uma evolução dentro do grupo. E durante o tempo que acontece entre cada vivência os alunos escrevem a sua memória e acabam descobrindo coisas, através do processo de representação escrita. Durante esse mês, é possível reelaborar e dar-se conta de coisas que tenham acontecido e que num primeiro momento não foi possível tomar consciência. A formação é realizada desde o início do curso, depois de umas duas semanas de trabalho em seminários teóricos e são utilizados materiais concretos em cada sessão: materiais típicos da sala de psicomotricidade (espaldares, bancos, bolas de todos os tamanhos, balões, tecidos, tubos de espuma, instrumentos de música, colchões, madeiras de construção, fantasias, jornais, etc.), música de acordo com as diversas propostas. As consignas, ou instruções obrigatórias são não causar danos no outro nem em si próprio, não utilizar material que não está contemplado na proposta, respeito a todas as pessoas do grupo, confidencialidade e quando a proposta é em silêncio, mantê-lo. As propostas são abertas e o formador deixa que a proposta evolua de acordo com o grupo. A avaliação é feita através de uma memória pessoal.</p>
<b>Prof. 4</b>	<p>Cada sessão dura em média entre 2h30 e 3h, englobando todos os momentos da sessão, embora o tempo de vivência corporal propriamente dita varie um pouco de sessão para sessão, dependendo do tipo de sessão que é feita e dos objetivos dela. Relativamente à duração da formação, ela nunca terá um tempo ideal, pois para alguns os dois anos de formação são suficientes mas para outros seria necessário mais tempo de formação para integrarem melhor as competências necessárias. A estrutura mínima cerca de 200h de formação distribuídas em dois anos de formação permite um tempo mínimo de amadurecimento para a mudança pessoal necessária e relativa à problemática de cada um. Trata-se de um tempo mínimo para que todos os alunos passem, pelo menos de uma forma básica, por todos os conteúdos necessários, talvez não de forma suficiente para desbloquear todos os seus conflitos, mas pelo menos para saber que eles existem e que precisa tê-los em conta quando estiver em</p>

	<p>intervenção; desde o início e até ao final, iniciando o estágio após os primeiros 6 meses de formação pessoal. Deve estar distribuída por todo o curso para as tensões se irem dissipando aos poucos e para que as discussões que vão sendo realizadas não se tornem teóricas demais; devem ser realizadas sessões/encontros a cada mês, para que possa haver uma escuta frequente dos alunos e das angústias e dificuldades que estão a passar no estágio, pois é essa escuta permanente e o trabalho sobre essas dificuldades que permite a transformação pessoal; a avaliação da integração das competências da formação pessoal deve ser feita através de processos auto-avaliativos sobre os conteúdos vividos, através de respostas sobre questões metodológicas, para perceber se os alunos estão a conseguir integrar aspectos fundamentais como a capacidade de descodificação simbólica do uso dos materiais e, por fim, é importante perceber como estão a intervir no estágio com as crianças, para verificar se conseguiram internalizar as competências e transferi-las para o trabalho de intervenção.</p>
<b>Prof. 5</b>	<p>A formação geral deve começar com a formação pessoal e associada a esta formação devem ir sendo fornecidas as informações do plano intelectual que são importantes para este contexto, sobre o desenvolvimento e teoria desta prática profissional, desenvolvimento humano, psicopatologia, história da psicomotricidade, etc. Em seguida, quando a pessoa ainda não está preparada intelectualmente mas já tem um mínimo de preparação no plano pessoal e corporal, pode ser colocada em “cena”, para começar a assumir o lugar de poder, conduzindo sessões com crianças, que acontecem semanalmente durante um ano e meio. Nesta formação o aluno vai contactar com o que ele consegue e não fazer, com aquilo que ele é e com aquilo que ele não consegue ser e a supervisão vai dando orientação sobre como conduzir as sessões nos seus diversos momentos.</p> <p>O ideal seria que a formação geral tivesse uns 3 ou 4 anos de duração, no entanto, no contexto da sociedade actual e da formação em pós-graduação, adoptou-se um tempo de formação mínimo de 2 anos, que dá uma base mínima que o profissional vai desenvolvendo depois com a sua prática e supervisão. Essa base é aquela que possibilita ao profissional assumir o seu lugar de poder, o poder daquele que comunica com afeto, corpo no corpo, sem medo de ser “afetado” pelo outro e com um domínio mínimo dos parâmetros teóricos e metodológicos que dão a estrutura e as possibilidades de intervenção, sendo que a competência de intervenção profissional vai depender do nível de investimento que cada um vai fazendo na sua prática profissional.</p> <p>A avaliação da integração das competências da formação pessoal é uma tarefa difícil pois confronta o formador com dificuldades relacionadas com a transferência e a contratransferência que tem de ser controlada. No entanto, a avaliação deve ser contínua e vista de forma individual, com base na perspectiva de cada um e das suas possibilidades e capacidades, periódica e sistemática. Os meios a utilizar devem ser a auto-avaliação, acerca do que cada um pensa sobre si mesmo, do que vai tomando consciência de si e da sua história, e do que pode assumir e integrar, que vai dando as diretrizes aos formadores do que essa pessoa precisa de ir trabalhando em si mesma e os pontos que precisam de ser aprofundados ou melhorados. Além disso, é importante fazer uma avaliação formal para monitorar a apropriação do vocabulário e dos conhecimentos teóricos, através de trabalhos escritos, e a realização de momentos de avaliação formal das competências fundamentais desta</p>

	<p>formação, através de fichas de pontuação para cada uma dessas competências, preenchidas pelo próprio, pelos colegas e pelos formadores sobre si. Essas fichas devem ser preenchidas quando as pessoas já têm um mínimo de entrosamento e conhecimento uns dos outros, de capacidade para escutar o que os outros pensam sobre si próprio e, também, de ser autêntico sobre o que cada um pensa sobre si mesmo. A avaliação proveniente da supervisão, também, é importante, na medida em que ajuda a avaliar a integração dessas competências pessoais no exercício da prática profissional, através dos relatórios de estágio, onde a pessoa descreve os seus pontos fortes e as suas fragilidades e das informações fornecidas pelos supervisores.</p>
<b>Prof. 6</b>	<p>Sobre a avaliação informal, os indicadores de que a pessoa integrou as competências são: quando a pessoa assume e vai fortalecendo a sua disponibilidade corporal, mostra-se disponível para viver os diferentes conteúdos psicocorporais, entra nas propostas sugeridas e não intelectualiza tanto e não necessita tanto da música para entrar nas propostas.</p>
<b>Prof. 7</b>	<p>A estrutura de cada sessão deve ser: roda inicial, vivência, relaxamento, roda final (verbalização e auto-análise), com duração de 4 horas, perfazendo um total de 210 horas de formação pessoal, que seria o básico para capacitar as pessoas para trabalhar em contexto escolar com crianças e pré-adolescentes. A formação pessoal deve ser feita desde o início do curso, com periodicidade quinzenal, utilizando os materiais clássicos, colchões, tintas, som, etc. As consignas obrigatórias devem ser não conversar, manter a sua integridade física e do outro, manter-se nas relações simbólicas, ou seja manter o que se vive no salão distinto da realidade. A condução das sessões deve ser dirigida no início e depois não dirigida. Os instrumentos de avaliação devem ser as auto-análises, questionários, tabelas/fichas de auto-percepção da aquisição de competências e as análises dos formadores.</p>
<b>Prof. 8</b>	<p>A estrutura das sessões é: encontro grupal (saudação e reconhecimento das pessoas do grupo), normas de funcionamento, vivência corporal, representação, verbalização em pequeno grupo e verbalização em grande grupo. Cada sessão tem duas horas de duração aproximadamente. Esta formação deve ser realizada paralelamente à formação teórica e acontecer pelo menos uma vez por semana. Os materiais utilizados são a música, bolas, cordas, arcos, paus, papel, caixas de cartão, tecidos, tinta, formas de espuma ou borracha, etc. As consignas ou instruções obrigatórias devem ser não falar, não causar dano no outro nem em si próprio, cuidar do material e não fazer juízos de valor em relação ao outro. A condução é maioritariamente não dirigida e a avaliação é feita através da elaboração de uma memória de sessão, que deve partir da reflexão pessoal sobre o que é vivido e relacioná-la com os conteúdos teóricos.</p>
<b>Prof. 9</b>	<p>A estrutura de cada sessão deve ser: conversa inicial, vivência, relaxamento, conversa em pequeno grupo, registo escrito e conversa em grande grupo. Esta estrutura é bem dividida em início, meio e fim, possibilitando a entrada em conteúdos mais específicos sem a necessidade de um aprofundamento e principalmente dá a oportunidade de se estabelecer uma rotina e promove também a tomada de consciência, após, os vários momentos de relações adversas; a duração da formação deve ser de dois anos, num total de 210 horas. O tempo de duração de cada sessão depende dos conteúdos que vão ser trabalhados e da percepção do movimento do grupo, por isso o tempo de cada sessão é relativo ao conteúdo que será trabalhado. No entanto, as</p>



	<p>sessões, no total, não devem ultrapassar as 4 horas de encontro. A formação deve ser feita desde o início do curso, pois a formação pessoal é o principal trabalho a ser desenvolvido, sabendo que a formação profissional é realizada pouco depois do início do curso, para a qual os alunos já devem ter um trabalho de sensibilização e orientação bem feito, para que a ansiedade não seja tão grande e que as crianças tenham a oportunidade de viver a intervenção realizada pelos alunos com um mínimo de capacitação. Quanto à periodicidade, entre 15 dias e 1 mês é um tempo bom, pois menos que esse prazo pode ser perda de tempo, pois, o tempo psíquico do indivíduo pode não ser respeitado, ficando pouco tempo para elaborar as vivências, e mais tempo do que isso, pode perder-se a oportunidade de trabalhar conteúdos pelo fato de as defesas voltarem a organizar-se no indivíduo. Resumindo, a periodicidade mensal parece ser a ideal, evitando que existam módulos sem sessões de formação pessoal. Quanto aos materiais, a música é de grande importância para que ajude os alunos-adultos a baixarem as defesas e deve estar de acordo com a faixa etária e o conteúdo a ser trabalhado. As intervenções do formador devem ser feitas de forma verbal e não-verbal, desde a explicação clara do que será trabalhado até o simples gesto de entrega de materiais, pois servem, antes de tudo, para colocar as pessoas em reflexão e contato com os seus conteúdos conscientes e inconscientes. A condução das sessões deve ser realizada de acordo com a leitura que o formador faz na roda de conversa inicial e pelo jogo que os indivíduos vão realizando. Para que a sessão não se perca, o ideal é que o formador esteja sempre atento ao percurso do grupo, para saber em qual momento deve intervir e de que forma. Relativamente à avaliação, o registo de autoanálise é essencial para ajudar o aluno a tomar consciência dos conteúdos vividos, porém, poderiam ser utilizados mais testes e questionários ao longo do curso, para se avaliar a evolução na conduta dos indivíduos participantes e para que essa evolução possa ser melhor mensurada.</p>
<b>Prof. 10</b>	<p>A estrutura da sessão deve ser: 1. Análise reflexiva sobre as vivências da sessão anterior e seu impacto no funcionamento pessoal cotidiano; 2. Atividades relacionadas com os objetivos da sessão; 3. Reflexão final sobre o impacto pessoal das experiências e sua objetividade. A formação deve ser realizada a nível universitário, o que faz com que esteja sujeita às regras deste tipo de formações. No caso da duração das aulas são de 1h30, tendo uma periodicidade bissemanal, que no caso da licenciatura em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana ocorre durante um semestre, totalizando 39 horas de formação. No entanto, a duração ideal seria um ano de formação, ou seja, dois semestres de aulas bissemanais de 1h30, totalizando 78 horas de formação. Esta disciplina é realizada no 1º semestre do 1º ano curricular. O material utilizado é o material diverso psicomotor (incluindo materiais musicais) e material audiovisual. Nas sessões não existem instruções obrigatórias, existem princípios de orientação, tais como, as atividades poderão ser mais livres e espontâneas, ou divergentes ou mais estruturadas, com diferenciação no nível de autonomia e na relação de agente/objeto e poderão focalizar previamente o estudante em algum aspecto particular a valorizar ou, pelo contrário, permitirem verificar o que é consciencializável ou mentalizável espontaneamente pelo estudante. Os instrumentos de avaliação utilizados são o JSPE - Hajat et al. (2001), o EIEE – adaptado de A.C. Vilela (2006), o QCI – Buhrmester, Furman, Wittenberg, Reis, (1988), adaptação de Assunção &amp; Matos (2008), o Questionário sobre a percepção de mudança desde o início da</p>

	formação do psicomotricista (Mila, 2010), o IRI – Davis (1983) e o Beck Youth Inventories, (2005).
	<b>8. Como deve ser realizada a articulação dos conteúdos da Formação Pessoal com os conteúdos da Formação Teórica e da Formação Profissional?</b>
<b>Prof. 1</b>	Primeiro deve ser dado maior ênfase na formação pessoal, para que o aluno possa depois ir se apropriando dos conceitos teóricos com uma noção mais clara do que eles representam, preparando-os para a formação profissional que começará depois. Como estratégias de articulação é importante que as supervisoras do estágio participem dentro do setting da formação pessoal, para conhecerem melhor os alunos e as suas potencialidades e dificuldades, articulando com os formadores as necessidades de formação e de vivências de cada um e do grupo. Os professores das disciplinas teóricas devem, também, se reunir com os formadores e supervisores para decidirem quais os conteúdos mais relevantes a serem trabalhados nas aulas teóricas e que dão fundamentação aos conteúdos vividos nas sessões de formação pessoal e profissional.
<b>Prof. 2</b>	
<b>Prof. 3</b>	
<b>Prof. 4</b>	Através do diálogo. Inicialmente entre os formadores, que discutem sobre as dificuldades de cada um e depois recebem as sinalizações das supervisoras ou dos próprios alunos, a partir das quais vão gerindo o processo. Essas sinalizações permitem perceber que momento de evolução é que cada aluno está a viver e que dificuldades precisam trabalhar. Nesta fase, a condução das sessões depende muito da escuta que é feita ao grupo nos momentos de verbalização inicial, na qual são expostas as dificuldades que cada um está a viver no seu estágio. A formação pessoal assume, então, um lugar de experimentação das questões práticas e metodológicas e não apenas um lugar de vivências pessoais.
<b>Prof. 5</b>	A relação entre o supervisor e o formador deve ser próxima, permitindo uma interlocução entre eles, para que possam acompanhar cada turma de acordo com as necessidades que vão surgindo. O que surge na formação pessoal vai-se revelar na supervisão e o que se revela na supervisão é o que necessita ser trabalhado na formação pessoal. A reunião entre formadores e supervisores serve, então, para dar um rumo para o momento que está sendo vivido pelo grupo, de acordo com as suas necessidades. Essa articulação deve ser realizada antes de cada módulo de formação para ajudar a preparar o que deve ser trabalhado nesse módulo. A prática pessoal está diretamente ligada com a prática profissional e vice-versa, então, é muito importante a realização desta interlocução.
<b>Prof. 6</b>	O formador deve estar em contato com os responsáveis pela formação profissional da turma, recolhendo informações dos supervisores sobre os conteúdos da formação profissional que necessitam ser favorecidos nas aulas de formação pessoal. A supervisora ao perceber as dificuldades que o aluno está a sentir nas sessões nas relações com as crianças com quem está a trabalhar pode indicar ao formador que determinada pessoa ou determinado grupo precisam trabalhar conteúdos como a afetividade, a agressividade, a maternagem, a feminilidade, o empoderamento, etc.
<b>Prof. 7</b>	A primeira coisa é a organização dos conteúdos das vivências de acordo com os conteúdos básicos do estágio. A preparação para o estágio, os conteúdos que precisam de ser trabalhados para que os alunos possam

	colocá-los em prática no <i>setting</i> . Para tal, é necessário que haja diálogo entre os profissionais envolvidos (supervisores e formadores) para discutirem o ponto em que a turma está e o que cada pessoa precisa trabalhar, através de encontros/reuniões. A presença dos supervisores nas vivências da formação pessoal pode ser um fator favorável, na medida em que aumenta a proximidade entre os alunos e os seus supervisores, pois ajuda a redimensionar a relação que estabelecem, ajudando a estabelecer uma relação menos tensa e a diminuir a sensação de julgamento e avaliação por parte dos alunos. Além disso, os supervisores podem ter um contato direto com os conteúdos que estão a ser vividos na formação pessoal.
<b>Prof. 8</b>	O aluno deve ter uma base teórica, conhecimentos da psicomotricidade e de outras áreas, que depois deve conseguir relacionar com os conteúdos da formação pessoal e da formação prática/profissional. A formação pessoal deve então ser realizada paralelamente à formação teórica e anteriormente à formação prática/profissional, para que o aluno, quando começar essa formação, esteja preparado para o desenvolvimento das relações com as pessoas que irá atender.
<b>Prof. 9</b>	
<b>Prof. 10</b>	A formação psicocorporal deve ser realizada no início do curso e paralelamente devem ser proporcionada informação e reflexão sobre os conteúdos que são vivenciados nessa formação, entre eles o que é o corpo nas suas várias vertentes, o que é o corpo na relação com a atividade psíquica em termos cognitivos e emocionais, o que é ligar a atividade praxica à atividade gnósica, dar fundamentos neuropsicológicos sobre isso, o que é a noção de objeto (o corpo constituído como objeto e o corpo como interiorizador e como elemento fundamental para a representação dos outros objetos), a consciência emocional (modelos da inteligência emocional) e a comunicação não-verbal. Posteriormente estes conceitos devem ser, também, resgatados nas unidades curriculares que desenvolvem a intencionalidade metodológica. Todas estas competências são tidas como pré-requisitos para o início da formação profissional, na qual são exigidas as competências teóricas, metodológicas e de atitude e durante a qual o Professor orientador vai propondo a reflexão ao aluno sobre as aquilo que poderá estar desadequado no seu trabalho. Nos casos em que surjam dificuldades maiores nas questões psicocorporais e relacionais os docentes devem encaminhar os alunos para psicoterapia.
	<b>9. Em que aspectos a Formação Pessoal costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos?</b>
<b>Prof. 1</b>	Melhora da auto-estima; melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro; maior segurança para sustentar os próprios desejos; maior autoconhecimento; melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; aumento do desejo de viver a vida; reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade; maior segurança para dar limites e sustentá-los; resignificação das relações (familiares, de trabalho, amorosas, sociais, etc.); impulsiona a vida profissional; estimula o desejo de ser Psicomotricista.
<b>Prof. 2</b>	
<b>Prof. 3</b>	A pessoa dá-se conta de tudo o que tem a ver consigo mesmo e com o outro e, então, não projeta os seus desejos, sabe escutar melhor, não se antecipa, não força situações, é capaz de esperar e tudo isso manifesta-se na vida profissional mas, também, na vida pessoal, na relação com o

	par, com os pais, com os filhos, nas quais ocorrem modificações significativas, de poder “sair de si mesmo”, de poder escutar e perceber que determinadas coisas têm a ver consigo e não com o outro, aprender a escutar melhor o que vem de si e o que vem do outro, não projetando.
<b>Prof. 4</b>	Serem autênticos, confiarem na sua intuição para que consigam ter as respostas necessárias a serem dadas a cada momento e a cada situação, que não vêm nos livros, mas que o corpo pede intuitivamente para a pessoa fazer. Neste processo, o mais importante é que a pessoa tenha descoberto uma confiança em si mesmo, acreditando em si e nas suas capacidades, o que lhe possibilita ser autêntico em todas as situações, dentro e fora do <i>setting</i> , ser espontâneo e criativo, num processo de fortalecimento interno que abrange os âmbitos pessoais e profissionais, que estão intimamente ligados entre si.
<b>Prof. 5</b>	A auto-confiança e a segurança de base, que faz a pessoa buscar mais, sem medo de enfrentar os desafios, com a certeza plena que a pessoa é e pode, e, ao mesmo tempo, aceitando os seus limites, os limites do outro, com essa segurança verdadeira que dá a perspectiva de “vida viva”.
<b>Prof. 6</b>	Melhora da auto-estima; Resignificação das relações familiares, sociais e profissionais; Contactar com a pulsão de vida, passando a assumir que existe, que é e que pode; Despertar o desejo de proporcionar aos outros o que recebeu na formação.
<b>Prof. 7</b>	Melhora da auto-estima; maior segurança para sustentar os próprios desejos; melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; aumento do desejo de viver a vida; reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade; maior segurança para dar limites e sustentá-los.
<b>Prof. 8</b>	Primeiramente transforma a visão que a pessoa tem de si mesmo, e, portanto, provoca uma mudança a nível pessoal e, posteriormente, transforma a visão que a pessoa tem dos outros e, portanto, daqueles que irá atender, provocando mudanças a nível profissional. Por se tratar de uma formação pessoal realizada em grupo, provoca mudanças na forma de estar da pessoa num grupo, pois o grupo de formação contém as pessoas e ajudá-las nos seus processos de transformação.
<b>Prof. 9</b>	Melhora da auto-estima; melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro; maior segurança para sustentar os próprios desejos; maior autoconhecimento; melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; aumento do desejo de viver a vida; reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade; maior segurança para dar limites e sustentá-los; resignificação das relações (familiares, de trabalho, amorosas, sociais, etc.); impulsiona a vida profissional; estimula o desejo de ser Psicomotricista Relacional.
<b>Prof. 10</b>	Melhora da auto-estima; melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro; maior segurança para sustentar os próprios desejos; maior autoconhecimento; melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade; maior segurança para dar limites e sustentá-los; resignificação das relações (familiares, de trabalho, amorosas, sociais, etc.); impulsiona a vida profissional; estimula o desejo de ser Psicomotricista.
	<b>10. Quais as diferenças entre a Formação Pessoal e uma terapia?</b>
<b>Prof. 1</b>	Existe relação transferencial mas não se utiliza; não se aprofunda a

	elaboração das figuras parentais.
<b>Prof. 2</b>	Na formação, os conteúdos vividos estão na dimensão simbólica, evitando-se entrar na dimensão fantasmática, ou seja, vive-se conteúdos como maternagem, ou contenção, mas não se chega a viver conteúdos com regressão, ou fusão; O analista deve ter uma consciência profunda das suas projeções, controlar tudo o que se passa na sala e questionar-se permanentemente sobre as suas ações e os efeitos delas, tendo superado as suas dificuldades para poder entrar em todos os conteúdos necessários. Além disso, ele não brinca como se fosse pai/mãe dos participantes, ele assume efetivamente essa figura dentro do <i>setting</i> para possibilitar às pessoas que elaborarem as relações parentais.
<b>Prof. 3</b>	O processo de terapia exige outro enquadramento, porém na formação pessoal existem efeitos terapêuticos, pois quando a pessoa “dá-se conta” de coisas suas isso implica uma transformação, gerando os tais efeitos terapêuticos. No entanto, para a realização de um trabalho mais profundo e de uma terapia profunda, que permita resignificar todas as relações da sua própria história é necessário um enquadramento específico, com um terapeuta com quem se faz uma transferência. Por esse motivo, no capítulo do livro “El Psicomotricista en su cuerpo” Inés Tomás diferencia o assinalamento da interpretação, referindo que em formação pessoal não se faz interpretação.
<b>Prof. 4</b>	O primeiro aspecto é o nível de penetração. Lapierre utilizava a metáfora da cebola, explicando na formação entram-se em determinadas camadas, não chegando ao nó conflitual da problemática do sujeito, pois não é o ambiente adequado para fazê-lo. Na formação acontece uma desestruturação mas apenas até certo nível, porque a saída do processo é previsível e limitada no tempo. Em análise entram-se em níveis muito mais profundos, não existe um tempo determinado para o processo de saída do mergulho interno, nem de aplicabilidade de uma prática, então pode-se entrar em vivências que aprofundam muito mais os conteúdos, desde a agressividade, sexualidade, afetividade, etc. Além disso, o papel transferencial em análise é muito bem definido, ao passo que na formação não se faz a transferência primária no nível direto, pois ela fica transversal no grupo, podendo ser vivida tanto com o formador quanto com outras pessoas do grupo que podem desempenhar esse papel simbólico de figura materna ou paterna. Além disso, na formação existe uma intencionalidade didática, pois os questionamentos não se restringem às questões pessoais, e é feita uma ligação entre o que é vivido e as questões profissionais e teóricas que estão associadas.
<b>Prof. 5</b>	As diferenças entre a formação pessoal e a Análise Corporal da Relação são: a gestão da transferência e da contratransferência que acontece ao nível da relação com a figura feminina, masculina e com o casal; a maneira como se provoca a vivência da relação triangular, com o foco nas figuras parentais; como se utiliza o fator tempo na relação, na sua entrada, permanência e saída, em termos de aprofundamento, de mergulho nesse conhecimento de si; em ACR não existe um tempo definido para o fim do processo, pois é um processo contínuo que vai sendo avaliado e vivido pelo próprio sujeito, exigindo um tempo maior de realização; a implicação corpo no corpo, que na formação é muito menos profunda.
<b>Prof. 6</b>	O limite básico encontra-se na forma como o formador lida com o transfer, pois na formação existe uma relação transferencial mas o formador não a utiliza. O formador não aprofunda conteúdos da mesma forma que se faz em ACR, por exemplo, no que toca a situações de

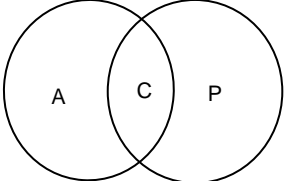
	regressão profunda. Pelo caráter corporal da formação, naturalmente, acabam por aparecer nós conflituais, ajudando-se a pessoa a elaborá-los, sem, no entanto, aprofundar-se o trabalho a um nível analítico. Algumas situações conflituais ou traumáticas que surgem, como por exemplo uma situação de abuso sexual, necessitam ser trabalhadas e elaboradas para que o aluno não projete nas pessoas com quem vai trabalhar as suas necessidades. Nos momentos de verbalização são discutidos os conteúdos que aparecem durante a sessão mas não são aprofundados da mesma forma que é feito em terapia.
<b>Prof. 7</b>	O primeiro limite está relacionado com o formador, relativamente ao transfer e à sua tomada de consciência, pois no processo de formação do formador é importante que ele adquira consciência do transfer que existe da parte dos alunos das turmas de formação. Sobre esse aspecto é importante o formador perceber, também, a contratransferência que pode acontecer com os alunos, para não deixar que as suas fragilidades interfiram no processo e para não se perder nessa relação transferencial. Relativamente à condução das sessões e dos conteúdos a serem trabalhados o formador deve ter o cuidado de não misturar o propósito de um trabalho que envolve questões analíticas com o propósito de um trabalho de formação. Além disso, nos momentos de verbalização, quando os alunos falam sobre os conteúdos que viveram nas sessões, o formador deve ajudá-los a perceber e distinguir o que é uma tomada de consciência relativa aos processos pessoais e o que é uma tomada de consciência relativa ao processo de formação pessoal para preparação profissional.
<b>Prof. 8</b>	A contenção que é realizada num grupo de análise é diferente daquela que é realizada num grupo de formação. Num grupo de Análise Corporal da Relação é feita a análise da relação com as figuras parentais ao longo das diferentes faixas etárias, ao passo que na formação não se aprofunda a elaboração das figuras parentais.
<b>Prof. 9</b>	Não se aprofunda a elaboração das figuras parentais; existe relação transferencial mas não se utiliza deliberadamente, ou seja, não se incentiva nem se aprofunda o transfer; os conteúdos do inconsciente são abordados de uma forma muito mais superficial do que em terapia. O formador interpreta, mas só verbaliza essas informações ao aluno quando é necessário para o seu desenvolvimento, quando por algum motivo apresenta algum ponto que ele não consegue perceber e assim a descodificação e intervenção do formador são de grande importância para desbloquear o seu processo.
<b>Prof. 10</b>	Existe relação transferencial mas não se utiliza; não se aprofunda a elaboração das figuras parentais; na verbalização o formador não interpreta os conteúdos vivenciados, focando na contextualização profissional.
	<b>11. Qual deve ser a formação dos formadores?</b>
<b>Prof. 1</b>	Licenciatura em áreas que contemplem o trabalho com o ser humano; pós-graduação em Psicomotricidade Relacional; supervisão da prática; supervisão em Psicomotricidade Relacional; formação continuada; formação de 300h práticas (mínimo) com grupos de adultos; formação de 300h teóricas (mínimo) com os ícones da metodologia.
<b>Prof. 2</b>	Deverá ser realizada uma formação específica e estruturada para formar formadores, para que tenham integrado a forma de trabalhar cada conteúdo/competência específico da formação. Nessa formação devem realizar intervenção com grupos como responsáveis, para tomarem consciência das suas potencialidades, dificuldades, o que não assumem,

	<p>como se colocam, se são presentes ou não, para aprenderem a assumir o grupo, estando preparados para viver os conteúdos que possam surgir e as reações do grupo à sua presença, gerindo bem as situações.</p> <p>A realização da Análise Corporal da Relação, apesar de se tratar de uma metodologia específica e distinta, pode auxiliar o formador a integrar melhor esses conteúdos.</p>
<b>Prof. 3</b>	<p>No caso dos formadores da equipe de trabalho composta por elementos da Universidade de Roviri e Virgili, de Espanha, e da Universidade da República, do Uruguai, que organizaram o livro “El Psicomotricista en su cuerpo”, a formação dos formadores é uma dupla formação: a formação como Psicomotricista, tendo passado por uma formação pessoal de psicomotricista e a formação em psicanálise, com a realização de uma terapia pessoal. Porém, esta dupla formação é importante mas não imprescindível, pois não creio que seja necessário todos os formadores fazerem uma terapia, embora a realização de um trabalho de formação pessoal mais profundo seja bom. A realização da terapia na linha da psicanálise é importante pois na Universidade Roviri e Virgili o trabalho é feito na linha do Professor Bernard Aucouturier e, também, com aspectos introduzidos por André Lapierre, que tem em conta o inconsciente, portanto, é importante o formador ter feito o seu trabalho pessoal numa linha onde tenha trabalhado o seu inconsciente. No caso dos formadores não terem formação psicanalítica, é possível, também, realizarem um trabalho de supervisão com um psicanalista, realizando um diário de tudo o que acontece nas sessões, tanto do grupo, quanto de cada pessoa que faz parte dele e de si mesmo, de como se sentiram em relação à lei, etc. Esse processo de supervisão é importante que seja feito tanto com alguém que tenha formação psicanalítica quanto com alguém que tenha formação em psicomotricidade, para que possam ser supervisionados os aspectos corporais e os aspectos do inconsciente. No caso do formador não ser capaz de fazer esta leitura mais profunda, o processo de supervisão é muito importante e é algo que complementa a sua formação, pois, às vezes, mesmo que ele tenha muita experiência há sempre algum “ponto cego”, algo que acontece com algum aluno que se relaciona com algo do próprio formador, algum conflito no grupo que é mais difícil de questionar, ou que ele não está seguro de estar a questionar corretamente.</p> <p>Além disso, a pessoa deve ter no mínimo Licenciatura e conhecimentos teóricos e prática de psicomotricidade a nível profissional.</p>
<b>Prof. 4</b>	<p>Inicialmente deve ser realizado o acompanhamento de uma turma de formação como monitor. Depois a pessoa tem de estruturar um trabalho de intervenção psicomotora com grupos de adultos, por exemplo na área educacional com grupos de professores, trabalhando o desenvolvimento pessoal e social desses grupos e preparando-se e adquirindo experiência de intervenção com adultos. Se a pessoa durante esses trabalhos permanecer motivada para o trabalho de formação e demonstrar ter um perfil adequado a isso, pode começar o processo de formação didática, começando como interveniente e depois assumindo a turma de formação.</p>
<b>Prof. 5</b>	<p>A formação para trabalhar com adultos, que acontece depois da pós-graduação, que é dirigida para a relação diante da criança, permite um aprofundamento das competências e da segurança, na medida em que elas são revisitadas e dirigidas para a relação diante do adulto e de um grupo de adultos. A formação do formador, por sua vez, exige um domínio intelectual/teórico que lhe permita ter a competência para traçar o percurso de formação, que não tem uma estrutura pré-definida de</p>

	<p>vivências, mas que depende do perfil de cada grupo e da leitura que o formador faz dele e das suas necessidades de formação. Essa preparação exige, então, uma preparação no plano prático e teórico que dê a segurança necessária para que as pessoas do grupo vejam o formador como uma referência e que deve ser baseada na teoria e método da psicomotricidade relacional e, também, nas áreas que lhe dão suporte, especialmente a psicanálise, ressaltando principalmente o diferencial desta metodologia que é a implicação corpo no corpo, criando a possibilidade de tocar as emoções mais profundas. No caso dos formadores do CIAR, é necessário o formador ter um conhecimento profundo da metodologia de formação do CIAR, que vai desde as coisas maiores aos detalhes, implicando esta preparação no plano pessoal, profissional e teórico para responder às necessidades dos formandos, e, ao mesmo tempo, ter todo um procedimento de cuidado das relações estabelecidas, dentro e fora do <i>setting</i> da formação. Esse acompanhamento dentro e fora do salão é muito importante, como por exemplo, o envio da carta depois do primeiro módulo de formação com a fotografia da turma é um procedimento que tem uma função dentro da formação, de fortalecer, nesse primeiro momento, o vínculo, ou o lanche que é oferecido nos intervalos e que simbolicamente representa uma função do universo feminino, de nutrição e cuidado. Todos esses atos que já estão estabelecidos e que podem parecer atos mecânicos não o são, pois são carregados de afeto e feitos porque quando as pessoas estão, devem estar por inteiro naquilo que fazem.</p> <p>O desejo maior, que pode ser encarado até como uma missão, é o de formar pessoas que possam dar continuidade a esta perspectiva e fazer a diferença, que com certeza é feita pelas pessoas que conduzem a Psicomotricidade Relacional.</p>
<b>Prof. 6</b>	
<b>Prof. 7</b>	<p>Realizar a formação para trabalhar com adultos, que consiste no acompanhamento de uma turma de formação da pós-graduação; seguidamente, fazer o acompanhamento de mais uma turma no processo de formação. Durante essa formação devem ser realizados questionários que aprofundem os conteúdos que são trabalhados, supervisão e, também, um aprofundamento teórico não só na obra de André Lapierre e na sua proposta inicial de trabalho para crianças, mas, também em outras áreas como a psicanálise, as neurociências, desenvolvimento de competências socio-emocionais, etc. Depois do acompanhamento dessa segunda turma de formação, deve iniciar o processo de formação de uma turma com o acompanhamento e supervisão de um formador, que deve conduzir as sessões mais avançadas, como a sessão de tintas, entre outras. Além disso, o formador deve realizar o seu próprio processo de análise.</p>
<b>Prof. 8</b>	<p>Licenciatura para trabalhar no âmbito educativo e social e pós-graduação para trabalhar no âmbito clínico; deve ter realizado o seu próprio processo terapêutico em Análise Corporal da Relação e ter uma formação de base psicanalítica para entender o que é um processo de análise corporal.</p>
<b>Prof. 9</b>	<p>A pessoa pode ter qualquer licenciatura, Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional e qualquer outra especialização que contribua para aperfeiçoar o conhecimento já adquirido também é muito relevante, além de uma formação específica para o trabalho de formador. Deve, também, fazer ACR e uma formação teórica mais aprofundada em temas da psicomotricidade, neuropsicologia e psicanálise.</p>



<b>Prof. 10</b>	O mais diferenciado possível, sendo a licenciatura o grau mínimo para esse efeito e as formações realizadas devem ser feitas em contexto universitário.
	<b>12. Os formadores devem realizar supervisão do seu trabalho de formação?</b>
<b>Prof. 1</b>	Sim
<b>Prof. 2</b>	
<b>Prof. 3</b>	Sim, é aconselhável a realização periódica de supervisão.
<b>Prof. 4</b>	Sim, é fundamental.
<b>Prof. 5</b>	
<b>Prof. 6</b>	
<b>Prof. 7</b>	Sim.
<b>Prof. 8</b>	Sim, para partilhar com outros formadores o trabalho que está a desenvolver e ter um olhar externo ao seu trabalho, podendo assim desenvolver uma formação contínua.
<b>Prof. 9</b>	Sim.
<b>Prof. 10</b>	Não, mas devem avaliá-lo face aos objectivos estabelecidos.
	<b>13. Quais os erros mais frequentes dos formadores?</b>
<b>Prof. 1</b>	Perceber as dificuldades de determinada pessoa e projectar nele as suas próprias, tornando-se persecutório, por exemplo; dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade; não conseguir viver para o outro e acabar vivendo mais em função das suas próprias necessidades/desejos.
<b>Prof. 2</b>	
<b>Prof. 3</b>	
<b>Prof. 4</b>	
<b>Prof. 5</b>	
<b>Prof. 6</b>	As projecções; criar determinadas expectativas em relação aos alunos e acabar por se decepcionar, pelo facto de alguma dificuldade sua não ter aparecido ainda; projectar no formando determinados desejos que ele não deseja alcançar, ficando na expectativa que ele se torne algo que ele não deseja; entrar na paternidade, assumindo uma responsabilidade de apoiar o aluno em questões que vão além daquelas que estão contempladas nas suas necessidades de formação profissionalizante.
<b>Prof. 7</b>	
<b>Prof. 8</b>	O principal erro que pode ocorrer por parte de um formador é não conseguir conter o grupo, com o qual está a trabalhar, e ajudá-lo a elaborar as suas dificuldades devido a falhas no seu próprio processo de formação pessoal.
<b>Prof. 9</b>	Antecipar conteúdos que a pessoa não está preparada para viver; na tentativa de ajudar a pessoa a baixar as defesas, acabar provocando uma sensação de insegurança que a faça ficar ainda mais defensiva; não ter a capacidade de adequar a sessão ao grupo e ao seu momento de evolução, através de uma leitura adequada durante a roda de conversa e a própria sessão.
<b>Prof. 10</b>	Ter um programa rígido, pois o formador tem que ter os objectivos claros e ter atividades com uma determinada objectividade, mas tem que perceber que as coisas podem adquirir rumos relativamente imprevisíveis, tal como acontece muitas vezes em Psicomotricidade, e, portanto, tem que permitir um pouco essa diversidade, pois não há propriamente como ter o processo todo pré-definido; não fazer avaliação face aos objectivos estabelecidos.
	<b>14. Para se actuar em Psicomotricidade no âmbito clínico é necessário realizar uma formação pessoal mais aprofundada?</b>

	<b>Quais as competências/conteúdos desse aprofundamento? Além disso, considera necessário realizar um processo de terapia? Se sim, que tipo de terapia?</b>
<b>Prof. 1</b>	Todos os alunos que queiram actuar no âmbito clínico devem realizar a sua própria terapia, que pode ser em Análise Corporal da Relação ou outra, dependendo do perfil de cada um. Além disso, deve ser feito um estágio clínico com mais horas do que os outros estágios realizados, com uma supervisão mais personalizada e com aprofundamento de teoria, principalmente na área da psicanálise.
<b>Prof. 2</b>	<p>O trabalho realizado como psicomotricista relacional que actua a nível escolar/preventivo, como terapeuta e como analista são distintos, relacionando-se como na imagem seguinte:</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 20px;"> <p>A – Análise</p> <p>C – Clínica</p> <p>P – Profilaxia</p> </div>  </div> <p>Assim, para cada tipo de intervenção são necessárias formações específicas, sendo que para se trabalhar no âmbito clínico como terapeuta deve-se realizar uma formação complementar à formação básica, que habilita à intervenção a nível profilático. Essa formação deve contemplar um trabalho pessoal mais aprofundado que deve durar pelo menos um ano, podendo passar pela análise corporal da relação. A formação para ser analista corporal da relação dura cerca de 7 anos, pois contempla o tempo de análise, que é variável, e o tempo de formação didáctica,</p>
<b>Prof. 3</b>	<p>No caso do mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Roviri e Virgili, o primeiro ano é uma formação para o psicomotricista actuar no âmbito educativo e o segundo é para o âmbito clínico, portanto, as propostas no segundo ano são muito mais profundas e abordam conteúdos da clínica psicomotora, como por exemplo jogas de papéis em que um aluno fica com o papel de uma criança inibida, ou de uma criança com uma patologia de alguma das crianças com a qual trabalha na sua prática e o outro de terapeuta. Portanto, é realizado um trabalho mais profundo a diferentes níveis, tanto do corpo, da reapropriação das sensações, de todos os aspectos transferências, etc.</p> <p>No segundo ano é dito aos alunos que seria muito importante fazerem a sua própria terapia. Nem todos fazem, porém muitos acabam procurando o seu próprio espaço de terapia, pois sabem que isso é importante para trabalhar no âmbito clínico.</p>
<b>Prof. 4</b>	Não é possível actuar em clínica sem ter realizado a sua própria terapia e as supervisões clínicas, que, além de focarem o trabalho de intervenção no <i>setting</i> , devem focar o trabalho de acolhimento e contenção da família. Em relação à realização de um processo terapêutico, deve ser de preferência uma terapia corporal, como a ACR, mas se não for corporal que seja através de alguma outra terapia. Dessa forma é possível a pessoa aprofundar a sua capacidade de escuta e torná-la mais aberta, mais livre da própria personalidade e problemática do terapeuta. No entanto, existe uma questão ainda em aberto que é se uma intervenção psicomotora num contexto não escolar, como aquela que é realizada num centro de desenvolvimento psicomotor deve ser considerada como uma intervenção clínica ou não.
<b>Prof. 5</b>	Quem vai trabalhar na clínica deve continuar a investir na sua formação

	<p>peçoal e para a interveno em clínica na psicomotricidade relacional, que toca na questão da relao corporal directa e aprofundada, a melhor maneira da pessoa investir na sua formao � atr�v�s da Análise Corporal da Relao, porque aproxima-se da abordagem da Psicomotricidade Relacional e permite uma compreensão, uma prática e uma forma de lidar com o outro muito diferenciada. O curso de p�s-graduao d� uma base que d� uma noo do todo, e permite ao profissional comear a trabalhar com crianas, na escola. Se a pessoa desejar trabalhar com adultos, na clínica ou ser formador de outros psicomotricistas tem de fazer uma formao complementar. Na clínica, além do investimento na formao pessoal proporcionado pela ACR � necessário fazer um processo de acompanhamento de um profissional que faz atendimento clínico, inicialmente atr�v�s de um estágio de observao, com relatórios e reuniões com esse profissional para aumentar a sua capacidade de leitura e descodificao, para entender os procedimentos de atendimento aos pais, visita a escolas e reuniões com outros profissionais. A durao deste processo de acompanhamento depende um pouco de pessoa para pessoa, mas em média dura uns 6 meses, a partir dos quais a pessoa pode comear um trabalho prático a nível, ainda, de estágio, acompanhando um grupo clínico dentro do projecto social da clínica-escola, que, geralmente, dura cerca de mais 6 meses, realizando um ano de formao complementar para actuar na clínica.</p>
<b>Prof. 6</b>	<p>Não � necessário fazer terapia, especialmente, Análise Corporal da Relao, embora seja importante fazê-lo, principalmente pessoas que durante o processo de formao percebe-se uma necessidade clara de realizao de um processo terapêutico, sob pena de a não realizao prejudicar claramente a qualidade do seu trabalho.</p>
<b>Prof. 7</b>	<p>� fundamental o profissional que vai actuar na clínica realizar o seu próprio processo de terapia em Análise Corporal da Relao. Além disso, deve fazer uma formao específica a nível pessoal, teórico e profissional. Essa formao deveria ser uma extensão da pós-graduao em psicomotricidade relacional e � actualmente oferecida pelo CIAR para quem faz o estágio na clínica, embora não esteja formatada como um curso. Essas pessoas devem fazer mais sessões de formao pessoal com as turmas da pós-graduao, participam das reuniões clínicas, onde são trabalhadas algumas questões teóricas e as sessões de estágio supervisionado. Este processo � difícil de formatar com uma carga horária padrão, pois ele pode ter uma carga horária mínima, mas algumas pessoas podem estar prontas ou não para actuar na clínica no final do processo, de acordo com a avaliao da equipe de trabalho. Os conteúdos da formao pessoal que devem ser aprofundados por quem está a formar-se para trabalhar na clínica são o transfer, a disponibilidade corporal, pois na clínica trabalha-se com necessidades muito mais arcaicas e a importância do triângulo, relativamente ao papel da figura feminina e masculina, tendo em conta que a base da problemática de muitas das crianas que são atendidas na clínica está relacionada com rupturas na questão do vínculo inicial com a mãe e da introduo do terceiro, ou figura paterna.</p>
<b>Prof. 8</b>	<p>Sim, Análise Corporal da Relao.</p>
<b>Prof. 9</b>	<p>A terapia adequada será aquela com a qual o indivíduo mais se identifica e a que é percebida por ele como trazendo o melhor resultado. Porém, no caso específico da Psicomotricidade que enfatiza muito o trabalho corporal, uma terapia que possua essas semelhanas seria mais adequada, por exemplo a Análise Corporal da Relao. Vejo como</p>

	necessária para todos e não só pelo lado profissional, mas, também pelas próprias questões pessoais e tratando-se de um processo psíquico é importante que se respeite o início, meio e fim do tratamento. Além da terapia é necessário realizar um estágio supervisionado específico em intervenção psicomotora na clínica.
<b>Prof. 10</b>	Não obrigatório, mas poderia ser vantajoso. Esta questão está relacionada com outra questão, que tem a ver com o reconhecimento do Psicomotricista como psicoterapeuta, embora no momento de reconhecimento profissional que se vive actualmente isso não seja algo prioritário.

#### 8.4 Questionário de Auto-Percepção de Competências Pessoais nas Aulas de Formação Pessoal ou Psicocorporal (QACPAFP)

	De forma alguma	Muito dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
<b>Prazer de brincar</b>							
1. Senti prazer em brincar, sozinho ou com os outros, nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
2. Senti que os outros tinham prazer em brincar comigo nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
<b>Expressividade Psicomotora</b>							
3. Consegui comunicar-me com os outros através do meu corpo e da minha gestualidade.							
4. Consegui utilizar o som como instrumento de comunicação com os outros.							
5. Consegui utilizar o olhar como forma de comunicação com os outros.							
6. A minha expressividade favoreceu o estabelecimento e desenvolvimento de relações com os outros.							
<b>Não ter medo do julgamento do outro (viver o ridículo)</b>							
7. O olhar do outro não me incomodou, nem me inibiu de seguir o meu desejo em cada situação que vivi.							
8. Permiti-me a viver ridículo e a realizar qualquer brincadeira ou acção, sem medo do julgamento do outro.							
<b>Espontaneidade</b>							
9. Os meus movimentos e atitudes foram espontâneos, concretizando aquilo que desejei fazer e transmitir em cada momento.							
10. Permiti-me a viver intensamente as relações estabelecidas, sem racionalizar e permitindo que a emoção e a sensibilidade aflorassem, sem, no entanto, me perder.							
<b>Criatividade</b>							
11. Os meus gestos e movimentos foram criativos e originais, expressando a minha							

própria identidade e individualidade.							
12. Permitti-me a viver através da brincadeira a expressão dos conteúdos imaginários, criando diversas possibilidades de Interação, em cada situação vivida.							
<b>Auto-confiança</b>							
13. Senti a confiança necessária para seguir e viver o meu desejo em cada situação vivida, sendo ele o motor da minha acção em cada momento.							
<b>Reconhecimento e ajuste da agressividade</b>							
14. Reconheci a minha própria agressividade e conseguia expressá-la adequadamente, canalizando-a para o dinamismo e a criatividade.							
15. Consegui canalizar a minha agressividade para a construção, o dinamismo e a criatividade.							
<b>Auto-confiança</b>							
16. Reconheci as minhas capacidades, assumindo e expressando a minha própria individualidade.							
17. Reconheci e valorizei as capacidades do outro.							
<b>Aceitar e saber dar limites</b>							
18. Consegui dar limite ao outro, assumindo a minha postura e posicionamento nas diferentes situações vividas.							
19. Aceitei o limite do outro, respeitando a sua integridade.							
<b>Disponibilidade corporal</b>							
20. Fui disponível corporalmente ao outro, permitindo-me a viver relações de diferentes conteúdos psicocorporais.							
<b>Modulação tónica</b>							
21. Quando estava numa relação, aceitava as iniciativas do outro, permitindo-me a viver situações em que conduzia e outras em que era conduzido.							
22. Consegui modelar o meu tónus ao tónus do outro, o que me permitiu viver relações corporais em que o acordo e o ajuste tónicos estavam presentes.							
<b>Afectividade</b>							
23. Permitti-me a viver uma permanente condição de entrega afectiva ao outro, carregando os meus gestos e movimentos de uma forte carga afectiva.							
24. Permitti-me a viver intensamente situações, tanto nas situações em que cuidei do outro,							

quanto naquelas em que fui cuidado.							
<b>Aceitar o transfer positivo e negativo</b>							
25. Aceitei tanto o <i>transfer</i> positivo quanto o negativo do outro, entregando-me nas diferentes relações que foram surgindo.							
<b>Saber controlar as projecções</b>							
26. Nas diferentes relações vividas consegui perceber e distinguir quais eram os conteúdos psicocorporais relacionados com a minha pessoa e a minha história e os dos outros.							
<b>Descodificação dos pedidos latentes</b>							
27. Consegui intuir as intenções e perceber os conteúdos psicocorporais que estavam por detrás dos comportamentos dos outros.							
<b>Consciência corporal</b>							
28. Consegui perceber a existência de tensões corporais em mim e estabelecer a possível relação com determinadas tensões psíquicas.							
Escuta e empatia tónica							
29. Consegui estabelecer relações satisfatórias tanto para mim quanto para o(s) outro(s), colocando em prática a escuta e a empatia tónicas.							
<b>Representação e elaboração dos conteúdos</b>							
30. No momento de verbalização, consegui verbalizar os conteúdos psicocorporais que vivenciei e relacioná-los com situações da minha vida pessoal ou com os conteúdos da minha formação profissional.							
31. Nos momentos de verbalização, consegui realizar uma escuta activa do que os meus colegas e formadores falavam, integrando aquilo que era dito.							
32. Fui capaz de dar sentido e encontrar significados nas propostas psicocorporais que foram realizadas.							
33. Consegui tomar consciência de aspectos inconscientes da minha personalidade que me eram desconhecidos até então.							
34. Tornei-me consciente dos mecanismos psíquicos que estiveram subjacentes ao que vivi corporalmente e dos recursos que devo utilizar para enfrentar as minhas dificuldades.							

## 8.5 Questionário de Auto-Percepção de Competências Profissionais em Intervenção Psicomotora (QACPIP)

	De forma alguma	Muito dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
<b>Confiança/Segurança</b>							
1. Senti-me tranquilo e sereno.							
2. Mantive a segurança do grupo sendo percebido como figura de referência no estabelecimento dos limites, propostas e rotinas da sessão.							
3. Garanti a conservação do espaço e dos materiais da sessão.							
4. Toquei os utentes com segurança e permiti-me ser tocado por eles com a mesma segurança.							
<b>Escuta, leitura, empatia e modulação tónica</b>							
5. Respeitei os limites de tempo da sessão, mas fui flexível mediante necessidades específicas.							
<b>Confiança/Segurança</b>							
6. Reconheci as capacidades de cada utente e do grupo nas suas respostas às minhas propostas e nas suas próprias iniciativas.							
<b>Escuta, leitura, empatia e modulação tónica</b>							
7. Tive capacidade para adequar o meu planeamento, de acordo com a observação de cada utente e do grupo.							
<b>Confiança/Segurança</b>							
8. Tive uma intenção clara em cada gesto e atitude, que revelou conhecimento de mim mesmo, do outro e da metodologia de intervenção utilizada.							
9. Tive uma boa capacidade de auto-observação, sendo capaz de corrigir atitudes pouco produtivas que decorreram ao longo da sessão.							
<b>Afectividade</b>							
10. Os meus gestos e o meu movimento tiveram uma forte carga afectiva.							
11. Tive uma condição de entrega afectiva, um estado de abertura a cada utente e ao grupo, de acolhimento e ajuste na comunicação a partir das tensões tónicas observadas.							
<b>Escuta, leitura, empatia e modulação tónica</b>							
12. Utilizei um tom de voz adequado a cada momento da sessão, de acordo com os respectivos objectivos.							
<b>Afectividade</b>							
13. Coloquei limites quando necessário de forma firme							



e afectiva.							
14. Proporcionei um ambiente afectivo e acolhedor dentro do setting, que se revelou nas relações estabelecidas entre os utentes e comigo.							
<b>Aceitação incondicional do outro</b>							
15. Aceitei as iniciativas e propostas de jogo dos utentes e estimulei o seu desenvolvimento.							
16. Aceitei o tónus dos utentes e tive capacidade para realizar uma modulação tónica adequada.							
17. Consegui realizar uma observação permanente do movimento de todos os utentes do grupo.							
18. Estabeleci contacto com todos os utentes do grupo durante a sessão.							
<b>Escuta, leitura, empatia e modulação tónica</b>							
19. Permiti o desenvolvimento da autonomia de cada utente e do grupo, intervindo apenas nas situações necessárias.							
20. Utilizei a linguagem corporal como principal recurso de intervenção, utilizando a linguagem verbal como seu complemento.							
21. Senti prazer em estar com o grupo nos diferentes momentos da sessão, quer nos momentos mais dinâmicos, quer nos momentos mais reflexivos, quer nos momentos de intervenção, quer nos momentos em que deixava o grupo realizar as propostas de forma mais autónoma.							
22. Consegui despertar nos utentes o prazer de se integrarem nas propostas que fui fazendo durante a sessão e de investirem na relação comigo e com os outros.							
23. Consegui estabelecer situações de diálogo tónico-emocional profundo com os utentes, tanto em contacto físico quanto à distância.							
<b>Autenticidade</b>							
24. Realizei uma comunicação clara e sem ambiguidades.							
25. A minha linguagem verbal esteve de acordo com a minha comunicação não-metal.							
26. Fui autêntico na manifestação das emoções, dos afetos e ideias.							
<b>Espontaneidade e criatividade</b>							
27. Os meus gestos e movimentos foram originais e criativos, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
28. Estimulei os utentes a se expressarem de forma espontânea, possibilitando o desenvolvimento da sua expressão e as manifestações criativas, originais e únicas de cada uma.							
<b>Expressividade psicomotora</b>							
29. Realizei as atitudes e expressões psicomotoras necessárias em cada momento sem medo do julgamento/olhar do outro.							
30. Utilizei todos os mediadores de comunicação (voz, olhar, toque, posturas e materiais) necessários em							

cada situação.							
31. A minha expressividade psicomotora foi adequada a cada contexto e situação.							
<b>Harmonia e naturalidade</b>							
32. Os meus gestos e atitudes revelaram uma personalidade equilibrada, o que está relacionado com uma boa integração dos seus aspectos conscientes e inconscientes.							
33. O meu movimento foi harmonioso e natural, havendo um equilíbrio nas tensões tónicas necessárias a cada momento.							

## 8.6 Protocolo de colaboração na pesquisa enviado aos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH



### Protocolo de colaboração em Pesquisa

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

O meu nome é Rui Florêncio, sou aluno do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, e estou a realizar uma pesquisa no âmbito da dissertação de mestrado, orientada pelo Professor Doutor Rui Martins.

O tema desta pesquisa é "O Diálogo Tónico-emocional na base da formação e da intervenção do Psicomotricista".

Venho por este meio, solicitar a sua participação, que envolve a resposta a um questionário sobre Competências Emocionais (Escala Veiga de Competência Emocional - EVCE), a resposta a um questionário de auto-percepção de competências pessoais nas aulas de formação psicocorporal (de acordo com a sua experiência nas aulas de formação psicocorporal que teve durante a Licenciatura, caso tenha feito uma Licenciatura em Reabilitação Psicomotora) e a resposta a um questionário de auto-percepção de competências profissionais em intervenção psicomotora (de acordo com a sua experiência de estágio durante o 2º ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana, caso esteja a realizar o estágio). O primeiro questionário tem um tempo de resposta em média de 25 minutos e os outros dois uma média de 15 minutos cada. A sua resposta poderá ser feita diretamente no documento e solicito o reenvio até ao dia 31 de Maio de 2017, para fins de cumprimento das datas da pesquisa.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas através do telefone + 55 48 99679 1268 (número do brasil – whatsapp) ou pelo email [ruidiasflorencio@gmail.com](mailto:ruidiasflorencio@gmail.com).

Atenciosamente.

**Consinto em participar deste estudo.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Data de preenchimento: \_\_/\_\_/\_\_

Já fez algum tipo de terapia verbal ou corporal ou outro tipo de actividade corporal como yoga, reiki, entre outros?

### ESCALA VEIGA DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL (EVCE)

Em baixo encontra-se o enunciado da Escala Veiga de Competência Emocional, cuja resposta tem como objectivo conhecer as suas competências emocionais. Para a validade e utilidade das respostas, o preenchimento do questionário deverá ser o mais próximo possível do «**que é/sente**» e não do «que deveria ser/sentir», pelo que **deve responder a todas as questões**. As respostas a este questionário reflectem a frequência temporal em que cada situação ocorre, variando num *continuum* entre «Nunca» e «Sempre». Na escala de Likert de 7 pontos os valores podem assumir:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Raramente	Pouco frequente	Por norma	Frequente	Muito frequente	Sempre

Leia atentamente as afirmações e assinale, **o algarismo com uma cor vermelha**, a frequência temporal que corresponde ao seu caso pessoal.

**1. Perante uma situação/relação negativa na minha vida, sinto que ao ficar envolvido(a) por sentimentos desagradáveis (tristeza, culpa, vergonha, angústia, raiva...):**

a) Logo no momento tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que esses sentimentos me invadem.	1 2 3 4 5 6 7
b) Caio num estado de espírito negativo, e rumino, rumino, pensando no(s) pormenor(es) que me fizeram sentir mal.	1 2 3 4 5 6 7
c) Sinto que me deixo absorver por essas emoções, sinto-me incapaz de lhes escapar, e acabam por condicionar o meu comportamento.	1 2 3 4 5 6 7
d) Sinto que tenho a noção exacta do tipo de sentimentos que me invadem; por ex.: se é raiva, medo, ódio, desprezo... frustração... consigo defini-los.	1 2 3 4 5 6 7
e) Independentemente dos sentimentos que me invadam, sinto que sou, relativamente ao meu comportamento, seguro dos meus próprios limites.	1 2 3 4 5 6 7
f) Sinto que uma vez invadido por sentimentos negativos, não consigo controlá-los.	1 2 3 4 5 6 7
g) Tenho consciência clara do que sinto, mas faço tudo ao meu alcance para afastar e mudar os meus sentimentos negativos.	1 2 3 4 5 6 7
h) Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, e consigo verbalizá-lo, por ex.: suor, rubor, dificuldade em respirar, pressão no peito... etc.	1 2 3 4 5 6 7

**2. Em situações/relações negativas, reconheço que ao ser envolvido por sentimentos desagradáveis:**

a) Altera-se a minha capacidade de atenção. Fico distraído, menos atento...	1 2 3 4 5 6 7
b) Diminui o meu nível de raciocínio. Não me consigo concentrar facilmente...	1 2 3 4 5 6 7
c) Altera-se o meu comportamento ao nível relacional/ fico em mutismo; eufórico(a), amuo, etc.	1 2 3 4 5 6 7
d) Fico mentalmente retido(a) nesses sentimentos durante muito tempo. Esse sentimento volta sempre...	1 2 3 4 5 6 7

**3. Reconheço que tenho tendência a actuar, como uma pessoa:**

a) Instável, com várias mudanças de humor.	1 2 3 4 5 6 7
b) Observadora, consciente do que se passa à minha volta.	1 2 3 4 5 6 7
c) Racional, no que respeita aos meus sentimentos.	1 2 3 4 5 6 7
d) Positiva, encaro a vida pela positiva.	1 2 3 4 5 6 7
e) <i>Ruminativa</i> , sempre a " <i>matutar</i> ".	1 2 3 4 5 6 7
f) Flexível, adapto-me facilmente a novas ideias.	1 2 3 4 5 6 7
g) Azarada, não tenho sorte na vida.	1 2 3 4 5 6 7
h) Autónoma, independente dos medos e outras opiniões.	1 2 3 4 5 6 7

## II

**1. Imagine uma situação da sua vida (pessoal ou profissional) em que foi invadido por uma onda de fúria ou raiva. Ao tentar ficar mais sereno(a), tomou normalmente uma atitude:**

a) Procurei "arrefecer", num ambiente onde não havia nenhuma provocação à minha fúria.	1 2 3 4 5 6 7
b) Travei o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distracção. Arranjei algo que gosto de fazer...	1 2 3 4 5 6 7
c) Fiquei sozinho "a arrefecer" simplesmente. Fiquei quieto a tranquilizar-me...	1 2 3 4 5 6 7
d) Fiz exercício físico activo (aeróbio). Gastei a energia em actividade...	1 2 3 4 5 6 7
e) Raciocinei, tentei perceber e identificar o que me conduziu à ira. Pensei melhor naquilo...	1 2 3 4 5 6 7
f) Olhei para a situação/facto, por outro prisma, reavaliei a causa da minha raiva. Pensei nos porquês...	1 2 3 4 5 6 7

**2. Quando, no quotidiano, sou invadido(a) por emoções e sentimentos negativos (fúria, cólera, irritação) normalmente:**

a) Tenho tendência a usar objectos, pessoas ou situações como alvo da minha fúria, apesar de depois, me sentir pouco bem comigo mesmo(a).	1 2 3 4 5 6 7
---	---------------

b) Vivo em estado de preocupação crónica com o facto que originou a minha fúria e fico a pensar nas palavras/pessoas/atitude que o causaram.	1	2	3	4	5	6	7
c) Fico alerta, tento logo identificar essa emoção negativa, até a escrevo num papel, examino-a, reavalio a situação, antes de me deixar invadir pela fúria.	1	2	3	4	5	6	7
d) Consigo “ver” esses sentimentos, sem me julgar, e tento partir para um raciocínio positivo.	1	2	3	4	5	6	7

**3. Quando o meu estado de espírito é negativo e foi originado pela **ansiedade**, sinto:**

a) Pensamentos intrusivos, persistentes, que me perseguem dia e noite.	1	2	3	4	5	6	7
b) Preocupação, mas faço de tudo para desviar a atenção para outro assunto qualquer.	1	2	3	4	5	6	7
c) Percepção de perigos na minha vida, e o facto de pensar neles, é uma maneira de aprender a lidar com eles.	1	2	3	4	5	6	7
d) Angústia, mas tento “apanhar” os episódios de preocupação, tão perto do início quanto possível.	1	2	3	4	5	6	7
e) Que o meu corpo está a reagir e dificilmente consigo sair da linha de pensamento que me preocupa.	1	2	3	4	5	6	7

**4. Quando me sinto **deprimido(a)**, verifico que:**

a) Inconscientemente, acabo por usar, para me distrair, pensamentos/situações ainda mais deprimentes.	1	2	3	4	5	6	7
b) Sinto alívio se praticar exercício físico ou desporto.	1	2	3	4	5	6	7
c) Sinto alívio se comer ou beber.	1	2	3	4	5	6	7
c) Acabo por isolar-me, não tenho paciência para nada.	1	2	3	4	5	6	7

**III**

**1. Reconheço-me como uma **pessoa**:**

a) Com capacidade para controlar os meus impulsos e agir após pensar.	1	2	3	4	5	6	7
b) Que não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio.	1	2	3	4	5	6	7
c) Que quando estou de mau humor, só me assolam recordações negativas.	1	2	3	4	5	6	7
d) Pessimista (faça o que fizer, vai correr mal).	1	2	3	4	5	6	7
e) Derrotista (não tenho sorte na vida).	1	2	3	4	5	6	7
f) Capaz de deixar-me dominar pela ansiedade e pela frustração.	1	2	3	4	5	6	7
g) Capaz de sair de qualquer sarilho.	1	2	3	4	5	6	7
h) Capaz de ter/ “arranjar” energia e habilidade para enfrentar os problemas.	1	2	3	4	5	6	7
i) Suficientemente flexível para mudar os meus objectivos (pessoais e profissionais), se estes se revelarem impossíveis.	1	2	3	4	5	6	7

**2. Imagine uma **actividade de quotidiano** (e.g preparação para teste, trabalho em grupo, colaborar num trabalho, rever matérias, etc.). Durante a actividade, **normalmente** sinto que:**

a) Fico absolutamente absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia.	1	2	3	4	5	6	7
b) Perco a noção do tempo, do espaço e dos que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7
c) Vou fazendo o que devo, com o estado de espírito preocupado com outras coisas.	1	2	3	4	5	6	7
d) Sou assaltado por pensamentos (será que as pessoas vão gostar? Será que vou ser criticado? Será que o colega/ professor/ amigo aprova?).	1	2	3	4	5	6	7
e) Experimento sensações de prazer (gozo pessoal).	1	2	3	4	5	6	7
f) Vou fazendo, e ruminando outros pensamentos que me ocorrem.	1	2	3	4	5	6	7
g) Quanto mais criativo é o trabalho, mais me absorve.	1	2	3	4	5	6	7

**3. Quando vivo uma situação de **rejeição pessoal** (a nível íntimo, social, etc), sinto que:**

a) Penso no facto e rumino a humilhação. Aquilo fica dentro de mim...	1	2	3	4	5	6	7
b) Penso no facto e tento encontrar uma atitude contemporizadora. Enfim, passo à frente...	1	2	3	4	5	6	7

c) Invade-me a auto-piedade. Acabo por me sentir “down”, como alguém sem grande interesse...	1	2	3	4	5	6	7
d) Invade-me o desprezo, o rancor. Corto com quem me rejeita... sinto rancor por essa(s) pessoa(s)...	1	2	3	4	5	6	7
e) Correu mal em consequência de um defeito pessoal, eu sou assim.	1	2	3	4	5	6	7

#### IV

1. Nas relações (pessoais, familiares, sociais) com os outros, **ao longo da minha vida**, fica-me a sensação de que sou capaz de:

a) “Registrar”/perceber os sentimentos dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
b) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, sem ligar às suas palavras.	1	2	3	4	5	6	7
c) “Ler” os canais não verbais (tom de voz, gestos com as mãos, expressão facial, direcção do olhar, atitude comportamental, posição, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
d) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, se usarem palavras esclarecedoras.	1	2	3	4	5	6	7

2. Reconheço que nas minhas relações, tenho tendência a **valorizar** mais:

a) A expressão verbal do outro (a forma como pronuncia as palavras, as palavras que escolhe).	1	2	3	4	5	6	7
b) A consonância entre as palavras e a atitude corporal da pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
c) O tom de voz.	1	2	3	4	5	6	7
d) A direcção do olhar (frontal; baixo; a olhar para cima; a buscar outras direcções).	1	2	3	4	5	6	7
e) Os gestos (mãos, corpo).	1	2	3	4	5	6	7

3. No quotidiano, e **numa situação de conflito** (desentendimento ou discussão pessoal...) dou-me conta que:

a) Uso de calma (mas conscientemente) para ouvir. Percebo que me sinto bem a ouvir as pessoas...	1	2	3	4	5	6	7
b) Tendo a ficar receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude instável. Fico irritado...	1	2	3	4	5	6	7
c) Fico receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude serena, atenta. Mantenho-me tranquilo	1	2	3	4	5	6	7

#### V

1. No que respeita ao meu **relacionamento com as outras pessoas** (relações pessoais, sociais, profissionais), os procedimentos que normalmente me identificam:

a) Consigo perceber como é que as pessoas se estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
b) Ajusto-me emocionalmente com os sentimentos que detecto (leio) num grupo, sem ser pela necessidade de gostarem de mim.	1	2	3	4	5	6	7
c) Consigo dar expressão verbal aos sentimentos colectivos.	1	2	3	4	5	6	7
d) Reconheço os sentimentos dos outros e consigo agir de maneira a influenciar esses sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7
e) As minhas relações pessoais são estáveis e mantenho-as ao longo do tempo.	1	2	3	4	5	6	7
f) Tenho habilidade para controlar a expressão das minhas próprias emoções.	1	2	3	4	5	6	7
g) Nas minhas relações com os outros, digo claramente o que penso, independentemente da opinião que manifestam.	1	2	3	4	5	6	7
h) Tenho domínio sobre os meus próprios sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7

2. Relativamente à **comunicação com grupos** (pessoas e/ou colegas), reconheço que me acontece:

a) Captar os sentimentos deles e parece que começo a absorvê-los.	1	2	3	4	5	6	7
b) Ter sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
c) Entrar em “sincronismo de estado de espírito”.	1	2	3	4	5	6	7
d) Dar comigo a fazer os mesmos gestos, ou gestos concordantes com a outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
e) Preferir colocar-me frente a frente.	1	2	3	4	5	6	7

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS NAS AULAS DE FORMAÇÃO PSICOCORPORAL (QACPAFP)

**Licenciatura (designação e instituição realizada):** \_\_\_\_\_

**Número de horas de Formação Psicocorporal realizadas:** \_\_\_\_

Na tabela abaixo encontram-se descritas diversas afirmações sobre a sua auto-percepção da vivência de diferentes competências pessoais durante as aulas de Formação Psicocorporal que realizou durante a sua licenciatura em Reabilitação Psicomotora, desenvolvidas na relação com os colegas, com o(s) formador(es)/professor(es) e consigo mesmo.

Marque com um x a opção que considere que descreve melhor a sua auto-percepção no final do processo de formação, ou seja, como se sentiu nas últimas aulas desta formação.

	De forma alguma	Muito dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
1. Senti prazer em brincar, sozinho ou com os outros, nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
2. Senti que os outros tinham prazer em brincar comigo nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
3. Consegui comunicar-me com os outros através do meu corpo e da minha gestualidade.							
4. Consegui utilizar o som como instrumento de comunicação com os outros.							
5. Consegui utilizar o olhar como forma de comunicação com os outros.							
6. A minha expressividade favoreceu o estabelecimento e desenvolvimento de relações com os outros.							
7. O olhar do outro não me incomodou, nem me inibiu de seguir o meu desejo em cada situação que vivi.							



8. Permiti-me a viver ridículo e a realizar qualquer brincadeira ou acção, sem medo do julgamento do outro.							
9. Os meus movimentos e atitudes foram espontâneos, concretizando aquilo que desejei fazer e transmitir em cada momento.							
10. Permiti-me a viver intensamente as relações estabelecidas, sem racionalizar e permitindo que a emoção e a sensibilidade aflorassem, sem, no entanto, me perder.							
11. Os meus gestos e movimentos foram criativos e originais, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
12. Permiti-me a viver através da brincadeira a expressão dos conteúdos imaginários, criando diversas possibilidades de Interação, em cada situação vivida.							
13. Senti a confiança necessária para seguir e viver o meu desejo em cada situação vivida, sendo ele o motor da minha acção em cada momento.							
14. Reconheci a minha própria agressividade e conseguia expressá-la adequadamente, canalizando-a para o dinamismo e a criatividade.							
15. Consegui canalizar a minha agressividade para a construção, o dinamismo e a criatividade.							
16. Reconheci as minhas capacidades, assumindo e expressando a minha própria individualidade.							
17. Reconheci e valorizei as capacidades do outro.							
18. Consegui dar limite ao outro, assumindo a minha postura e posicionamento nas diferentes situações vividas.							
19. Aceitei o limite do outro, respeitando a sua integridade.							
20. Fui disponível corporalmente ao outro, permitindo-me a viver relações de diferentes conteúdos psicocorporais.							
21. Quando estava numa relação, aceitava as iniciativas do outro, permitindo-me a viver situações em que conduzia e outras em que era conduzido.							
22. Consegui modelar o meu tónus ao tónus do outro, o que me permitiu viver relações corporais em que o acordo e o ajuste tónicos estavam presentes.							
23. Permiti-me a viver uma permanente							

condição de entrega afectiva ao outro, carregando os meus gestos e movimentos de uma forte carga afectiva.							
24. Permitti-me a viver intensamente situações, tanto nas situações em que cuidei do outro, quanto naquelas em que fui cuidado.							
25. Aceitei tanto o <i>transfer</i> positivo quanto o negativo do outro, entregando-me nas diferentes relações que foram surgindo.							
26. Nas diferentes relações vividas consegui perceber e distinguir quais eram os conteúdos psicocorporais relacionados com a minha pessoa e a minha história e os dos outros.							
27. Consegui intuir as intenções e perceber os conteúdos psicocorporais que estavam por detrás dos comportamentos dos outros.							
28. Consegui perceber a existência de tensões corporais em mim e estabelecer a possível relação com determinadas tensões psíquicas.							
29. Consegui estabelecer relações satisfatórias tanto para mim quanto para o(s) outro(s), colocando em prática a escuta e a empatia tónicas.							
30. No momento de verbalização, consegui verbalizar os conteúdos psicocorporais que vivenciei e relacioná-los com situações da minha vida pessoal ou com os conteúdos da minha formação profissional.							
31. Nos momentos de verbalização, consegui realizar uma escuta activa do que os meus colegas e formadores falavam, integrando aquilo que era dito.							
32. Fui capaz de dar sentido e encontrar significados nas propostas psicocorporais que foram realizadas.							
33. Consegui tomar consciência de aspectos inconscientes da minha personalidade que me eram desconhecidos até então.							
34. Tornei-me consciente dos mecanismos psíquicos que estiveram subjacentes ao que vivi corporalmente e dos recursos que devo utilizar para enfrentar as minhas dificuldades.							

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (QACPIP)

**Local de estágio e população atendida:** \_\_\_\_\_

**Número de sessões de estágio realizadas como responsável pela condução do grupo:** \_\_\_\_

Na tabela abaixo encontram-se descritas diversas afirmações sobre a sua auto-percepção da colocação em prática de diferentes competências profissionais estabelecidas na relação com os utentes com quem está a intervir no seu estágio. Marque com um x a opção que considere que descreve melhor a sua auto-percepção, ou seja, como se sentiu na última sessão realizada. Obrigado pela colaboração.

	De forma alguma	Muito dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
1. Senti-me tranquilo e sereno.							
2. Mantive a segurança do grupo sendo percebido como figura de referência no estabelecimento dos limites, propostas e rotinas da sessão.							
3. Garanti a conservação do espaço e dos materiais da sessão.							
4. Toquei os utentes com segurança e permiti-me ser tocado por eles com a mesma segurança.							
5. Respeitei os limites de tempo da sessão, mas fui flexível mediante necessidades específicas.							
6. Reconheci as capacidades de cada utente e do grupo nas suas respostas às minhas propostas e nas suas próprias iniciativas.							
7. Tive capacidade para adequar o meu planeamento, de acordo com a observação de cada utente e do grupo.							
8. Tive uma intenção clara em cada gesto e atitude, que revelou conhecimento de mim mesmo, do outro e da metodologia de intervenção utilizada.							
9. Tive uma boa capacidade de auto-observação, sendo capaz de corrigir atitudes pouco produtivas que decorreram ao longo da sessão.							
10. Os meus gestos e o meu movimento tiveram uma forte carga afectiva.							
11. Tive uma condição de entrega afectiva, um estado de abertura a cada utente e ao grupo, de							

acolhimento e ajuste na comunicação a partir das tensões tónicas observadas.							
12. Utilizei um tom de voz adequado a cada momento da sessão, de acordo com os respectivos objectivos.							
13. Coloquei limites quando necessário de forma firme e afectiva.							
14. Proporcionei um ambiente afectivo e acolhedor dentro do setting, que se revelou nas relações estabelecidas entre os utentes e comigo.							
15. Aceitei as iniciativas e propostas de jogo dos utentes e estimulei o seu desenvolvimento.							
16. Aceitei o tónus dos utentes e tive capacidade para realizar uma modulação tónica adequada.							
17. Consegui realizar uma observação permanente do movimento de todos os utentes do grupo.							
18. Estabeleci contacto com todos os utentes do grupo durante a sessão.							
19. Permiti o desenvolvimento da autonomia de cada utente e do grupo, intervindo apenas nas situações necessárias.							
20. Utilizei a linguagem corporal como principal recurso de intervenção, utilizando a linguagem verbal como seu complemento.							
21. Senti prazer em estar com o grupo nos diferentes momentos da sessão, quer nos momentos mais dinâmicos, quer nos momentos mais reflexivos, quer nos momentos de intervenção, quer nos momentos em que deixava o grupo realizar as propostas de forma mais autónoma.							
22. Consegui despertar nos utentes o prazer de se integrarem nas propostas que fui fazendo durante a sessão e de investirem na relação comigo e com os outros.							
23. Consegui estabelecer situações de diálogo tónico-emocional profundo com os utentes, tanto em contacto físico quanto à distância.							
24. Realizei uma comunicação clara e sem ambiguidades.							
25. A minha linguagem verbal esteve de acordo com a minha comunicação não-verbal.							
26. Fui autêntico na manifestação das emoções, dos afetos e ideias.							
27. Os meus gestos e movimentos foram originais e criativos, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
28. Estimulei os utentes a se expressarem de forma espontânea, possibilitando o desenvolvimento da sua expressão e as manifestações criativas, originais e únicas de cada uma.							
29. Realizei as atitudes e expressões psicomotoras necessárias em cada momento sem medo do julgamento/olhar do outro.							
30. Utilizei todos os mediadores de comunicação							

(voz, olhar, toque, posturas e materiais) necessários em cada situação.							
31. A minha expressividade psicomotora foi adequada a cada contexto e situação.							
32. Os meus gestos e atitudes revelaram uma personalidade equilibrada, o que está relacionado com uma boa integração dos seus aspectos conscientes e inconscientes.							
33. O meu movimento foi harmonioso e natural, havendo um equilíbrio nas tensões tónicas necessárias a cada momento.							

## 8.7 Protocolo de colaboração na pesquisa enviado aos alunos da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR- Curitiba



### Protocolo de Colaboração em Pesquisa

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

O meu nome é Rui Florêncio, sou aluno do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, e estou a realizar uma pesquisa no âmbito da dissertação de mestrado, orientada pelo Professor Doutor Rui Martins.

O tema desta pesquisa é "O Diálogo Tónico-emocional na base da formação e da intervenção do Psicomotricista".

Venho por este meio, solicitar a sua participação, que envolve a resposta a um questionário sobre Competências Emocionais (Escala Veiga de Competência Emocional - EVCE), a resposta a um questionário de auto-percepção de competências pessoais nas aulas de formação pessoal (de acordo com a sua experiência nas aulas de formação pessoal) e a resposta a um questionário de auto-percepção de competências profissionais em intervenção psicomotora (de acordo com a sua experiência de estágio). O primeiro questionário tem um tempo de resposta em média de 25 minutos e os outros dois uma média de 15 minutos cada. A resposta pode ser feita diretamente no documento e peço que seja reenviado até dia 31 Maio, para poder cumprir os tempos da pesquisa. Caso decida participar, por favor assine este termo de consentimento livre e esclarecido com a assinatura digitalizada e responda aos questionários seguintes.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas através do telefone + 48 99679 1268 ou pelo email ruidiasflorencio@gmail.com.

Atenciosamente.

**Consinto em participar deste estudo.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

---

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Data de preenchimento: \_\_/\_\_/\_\_

Já fez algum tipo de terapia verbal ou corporal ou outro tipo de actividade corporal como yoga, reiki, entre outros?

### ESCALA VEIGA DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL (EVCE)

Em baixo encontra-se o enunciado da Escala Veiga de Competência Emocional, cuja resposta tem como objectivo conhecer as suas competências emocionais. Para a validade e utilidade das respostas, o preenchimento do questionário deverá ser o mais próximo possível do «**que é/sente**» e não do «que deveria ser/sentir», pelo que **deve responder a todas as questões**. As respostas a este questionário reflectem a frequência temporal em que cada situação ocorre, variando num *continuum* entre «Nunca» e «Sempre». Na escala de Likert de 7 pontos os valores podem assumir:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Raramente	Pouco frequente	Por norma	Frequente	Muito frequente	Sempre

Leia atentamente as afirmações e assinale, **o algarismo com uma cor vermelha**, a frequência temporal que corresponde ao seu caso pessoal.

**1. Perante uma situação/relação negativa na minha vida, sinto que ao ficar envolvido(a) por sentimentos desagradáveis (tristeza, culpa, vergonha, angústia, raiva...):**

a) Logo no momento tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que esses sentimentos me invadem.	1 2 3 4 5 6 7
b) Caio num estado de espírito negativo, e remoendo, pensando no(s) pormenor(es) que me fizeram sentir mal.	1 2 3 4 5 6 7
c) Sinto que me deixo absorver por essas emoções, sinto-me incapaz de lhes escapar, e acabam por condicionar o meu comportamento.	1 2 3 4 5 6 7
d) Sinto que tenho a noção exata do tipo de sentimentos que me invadem; por ex.: se é raiva, medo, ódio, desprezo... frustração... consigo defini-los.	1 2 3 4 5 6 7
e) Independentemente dos sentimentos que me invadam, sinto que sou, relativamente ao meu comportamento, seguro dos meus próprios limites.	1 2 3 4 5 6 7
f) Sinto que uma vez invadido por sentimentos negativos, não consigo controlá-los.	1 2 3 4 5 6 7
g) Tenho consciência clara do que sinto, mas faço tudo ao meu alcance para afastar e mudar os meus sentimentos negativos.	1 2 3 4 5 6 7
h) Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, e consigo verbalizá-lo, por ex.: suor, rubor, dificuldade em respirar, pressão no peito... etc.	1 2 3 4 5 6 7

**2. Em situações/relações negativas, reconheço que ao ser envolvido por sentimentos desagradáveis:**

a) Altera-se a minha capacidade de atenção. Fico distraído, menos atento...	1 2 3 4 5 6 7
b) Diminui o meu nível de raciocínio. Não me consigo concentrar facilmente...	1 2 3 4 5 6 7
c) Altera-se o meu comportamento ao nível relacional/ fico em mutismo; eufórico(a), amuado, etc.	1 2 3 4 5 6 7
d) Fico mentalmente preso(a) nesses sentimentos durante muito tempo. Esse sentimento volta sempre...	1 2 3 4 5 6 7

**3. Reconheço que tenho tendência a agir, como uma pessoa:**

a) Instável, com várias mudanças de humor.	1 2 3 4 5 6 7
b) Observadora, consciente do que se passa à minha volta.	1 2 3 4 5 6 7
c) Racional, no que respeita aos meus sentimentos.	1 2 3 4 5 6 7
d) Positiva, encaro a vida de forma positiva.	1 2 3 4 5 6 7
e) <i>Pensativa</i> , sempre a pensar.	1 2 3 4 5 6 7
f) Flexível, adapto-me facilmente a novas ideias.	1 2 3 4 5 6 7
g) Azarada, não tenho sorte na vida.	1 2 3 4 5 6 7
h) Autônoma, independente dos medos e outras opiniões.	1 2 3 4 5 6 7

## II

**1. Imagine uma situação da sua vida (pessoal ou profissional) em que foi invadido por uma onda de fúria ou raiva. Ao tentar ficar mais sereno(a), tomou normalmente uma atitude:**

a) Procurei "acalmar", num ambiente onde não havia nenhuma provocação à minha fúria.	1 2 3 4 5 6 7
b) Travei o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distração. Arranjei algo que gosto de fazer...	1 2 3 4 5 6 7
c) Fiquei sozinho "a arrefecer" simplesmente. Fiquei quieto a tranquilizar-me...	1 2 3 4 5 6 7
d) Fiz exercício físico ativo (aeróbio). Gastei a energia em atividade...	1 2 3 4 5 6 7
e) Raciocinei, tentei perceber e identificar o que me conduziu à ira. Pensei melhor naquilo...	1 2 3 4 5 6 7
f) Olhei para a situação/fato, por outro prisma, reavaliei a causa da minha raiva. Pensei nos porquês...	1 2 3 4 5 6 7

**2. Quando, no quotidiano, sou invadido(a) por emoções e sentimentos negativos (fúria, cólera, irritação) normalmente:**

a) Tenho tendência a usar objetos, pessoas ou situações como alvo da minha fúria, apesar de depois, me sentir pouco bem comigo mesmo(a).	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------



b) Vivo em estado de preocupação crônica com o fato que originou a minha fúria e fico a pensar nas palavras/pessoas/attitudes que o causaram.	1	2	3	4	5	6	7
c) Fico alerta, tento logo identificar essa emoção negativa, até a escrevo num papel, examino-a, reavalio a situação, antes de me deixar invadir pela fúria.	1	2	3	4	5	6	7
d) Consigo “ver” esses sentimentos, sem me julgar, e tento partir para um raciocínio positivo.	1	2	3	4	5	6	7

**3. Quando o meu estado de espírito é negativo e foi originado pela **ansiedade**, sinto:**

a) Pensamentos intrusivos, persistentes, que me perseguem dia e noite.	1	2	3	4	5	6	7
b) Preocupação, mas faço de tudo para desviar a atenção para outro assunto qualquer.	1	2	3	4	5	6	7
c) Perceção de perigos na minha vida, e o facto de pensar neles, é uma maneira de aprender a lidar com eles.	1	2	3	4	5	6	7
d) Angústia, mas tento “ <i>apanhar</i> ” os episódios de preocupação, tão perto do início quanto possível.	1	2	3	4	5	6	7
e) Que o meu corpo está a reagir e dificilmente consigo sair da linha de pensamento que me preocupa.	1	2	3	4	5	6	7

**4. Quando me sinto **deprimido(a)**, verifico que:**

a) Inconscientemente, acabo por usar, para me distrair, pensamentos/situações ainda mais deprimentes.	1	2	3	4	5	6	7
b) Sinto alívio se praticar exercício físico ou desporto.	1	2	3	4	5	6	7
c) Sinto alívio se comer ou beber.	1	2	3	4	5	6	7
c) Acabo por isolar-me, não tenho paciência para nada.	1	2	3	4	5	6	7

**III**

**1. Reconheço-me como uma **pessoa**:**

a) Com capacidade para controlar os meus impulsos e agir após pensar.	1	2	3	4	5	6	7
b) Que não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio.	1	2	3	4	5	6	7
c) Que quando estou de mau humor, só me assolam recordações negativas.	1	2	3	4	5	6	7
d) Pessimista (faça o que fizer, vai correr mal).	1	2	3	4	5	6	7
e) Derrotada (não tenho sorte na vida).	1	2	3	4	5	6	7
f) Capaz de deixar-me dominar pela ansiedade e pela frustração.	1	2	3	4	5	6	7
g) Capaz de sair de qualquer dificuldade.	1	2	3	4	5	6	7
h) Capaz de ter/ “ <i>arranjar</i> ” energia e habilidade para enfrentar os problemas.	1	2	3	4	5	6	7
i) Suficientemente flexível para mudar os meus objetivos (pessoais e profissionais), se estes se revelarem impossíveis.	1	2	3	4	5	6	7

**2. Imagine uma **atividade de cotidiano** (Ex: preparação para teste, trabalho em grupo, colaborar num trabalho, rever matérias, etc.). Durante a atividade, **normalmente** sinto que:**

a) Fico absolutamente absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia.	1	2	3	4	5	6	7
b) Perco a noção do tempo, do espaço e dos que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7
c) Vou fazendo o que devo, com o estado de espírito preocupado com outras coisas.	1	2	3	4	5	6	7
d) Sou assaltado por pensamentos (será que as pessoas vão gostar? Será que vou ser criticado? Será que o colega/ professor/ amigo aprova?).	1	2	3	4	5	6	7
e) Experimento sensações de prazer (gozo pessoal).	1	2	3	4	5	6	7
f) Vou fazendo, e ruminando outros pensamentos que me ocorrem.	1	2	3	4	5	6	7
g) Quanto mais criativo é o trabalho, mais me absorve.	1	2	3	4	5	6	7

**3. Quando vivo uma situação de **rejeição pessoal** (a nível íntimo, social, etc), sinto que:**

a) Penso no fato e remoendo a humilhação. Aquilo fica dentro de mim...	1	2	3	4	5	6	7
b) Penso no fato e tento encontrar uma atitude que me faça avançar. Enfim, passo à frente...	1	2	3	4	5	6	7
c) Invade-me a autopiedade. Acabo por me sentir “ <i>down</i> ”, como alguém sem grande interesse...	1	2	3	4	5	6	7

d) Invade-me o desprezo, o rancor. Corto com quem me rejeita... sinto rancor por essa(s) pessoa(s)...	1	2	3	4	5	6	7
e) Correu mal em consequência de um defeito pessoal, eu sou assim.	1	2	3	4	5	6	7

#### IV

1. Nas relações (pessoais, familiares, sociais) com os outros, **ao longo da minha vida**, fica-me a sensação de que sou capaz de:

a) "Registrar"/perceber os sentimentos dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
b) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, sem ligar às suas palavras.	1	2	3	4	5	6	7
c) "Ler" os canais não-verbais (tom de voz, gestos com as mãos, expressão facial, direção do olhar, atitude comportamental, posição, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
d) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, se usarem palavras esclarecedoras.	1	2	3	4	5	6	7

2. Reconheço que nas minhas relações, tenho tendência a **valorizar** mais:

a) A expressão verbal do outro (a forma como pronuncia as palavras, as palavras que escolhe).	1	2	3	4	5	6	7
b) A consonância entre as palavras e a atitude corporal da pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
c) O tom de voz.	1	2	3	4	5	6	7
d) A direção do olhar (frontal; baixo; a olhar para cima; a buscar outras direções).	1	2	3	4	5	6	7
e) Os gestos (mãos, corpo).	1	2	3	4	5	6	7

3. No cotidiano, e **numa situação de conflito** (desentendimento ou discussão pessoal...) dou-me conta que:

a) Uso de calma (mas conscientemente) para ouvir. Percebo que me sinto bem a ouvir as pessoas...	1	2	3	4	5	6	7
b) Tendo a ficar recetivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude instável. Fico irritado...	1	2	3	4	5	6	7
c) Fico recetivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude serena, atenta. Mantenho-me tranquilo	1	2	3	4	5	6	7

#### V

1. No que respeita ao meu **relacionamento com as outras pessoas** (relações pessoais, sociais, profissionais), os procedimentos que normalmente me identificam:

a) Consigo perceber como é que as pessoas se estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
b) Ajusto-me emocionalmente com os sentimentos que deteto (leio) num grupo, sem ser pela necessidade de gostarem de mim.	1	2	3	4	5	6	7
c) Consigo dar expressão verbal aos sentimentos coletivos.	1	2	3	4	5	6	7
d) Reconheço os sentimentos dos outros e consigo agir de maneira a influenciar esses sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7
e) As minhas relações pessoais são estáveis e mantenho-as ao longo do tempo.	1	2	3	4	5	6	7
f) Tenho habilidade para controlar a expressão das minhas próprias emoções.	1	2	3	4	5	6	7
g) Nas minhas relações com os outros, digo claramente o que penso, independentemente da opinião que manifestam.	1	2	3	4	5	6	7
h) Tenho domínio sobre os meus próprios sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7

2. Relativamente à **comunicação com grupos** (pessoas e/ou colegas), reconheço que me acontece:

a) Captar os sentimentos deles e parece que começo a absorvê-los.	1	2	3	4	5	6	7
b) Ter sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
c) Entrar em "sincronismo de estado de espírito".	1	2	3	4	5	6	7
d) Dar comigo a fazer os mesmos gestos, ou gestos concordantes com a outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
e) Preferir colocar-me frente a frente.	1	2	3	4	5	6	7
f) Sentir-me fisicamente sincronizado com os que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS NAS AULAS DE FORMAÇÃO PESSOAL (QACPAFP)

**Turma:** \_\_\_\_\_

**Número de horas de Formação Pessoal realizadas até ao momento:** \_\_\_\_\_

Na tabela abaixo encontram-se descritas diversas afirmações sobre a sua auto-percepção da vivência de diferentes competências pessoais nas aulas de Formação Pessoal, desenvolvidas na relação com os colegas, com os formadores/professores e consigo mesmo.

Marque com um x a opção que considere que descreve melhor a sua auto-percepção atual, ou seja, como se sentiu nas últimas aulas desta disciplina de formação.

	De forma alguma	Muito dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
1. Senti prazer em brincar, sozinho ou com os outros, nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
2. Senti que os outros tinham prazer em brincar comigo nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
3. Consegui comunicar-me com os outros através do meu corpo e da minha gestualidade.							
4. Consegui utilizar o som como instrumento de comunicação com os outros.							
5. Consegui utilizar o olhar como forma de comunicação com os outros.							
6. A minha expressividade favoreceu o estabelecimento e desenvolvimento de relações com os outros.							
7. O olhar do outro não me incomodou, nem me inibiu de seguir o meu desejo em cada situação que vivi.							
8. Permiti-me a viver ridículo e a realizar qualquer brincadeira ou acção, sem medo do							

juízo do outro.							
9. Os meus movimentos e atitudes foram espontâneos, concretizando aquilo que desejei fazer e transmitir em cada momento.							
10. Permiti-me a viver intensamente as relações estabelecidas, sem racionalizar e permitindo que a emoção e a sensibilidade aflorassem, sem, no entanto, me perder.							
11. Os meus gestos e movimentos foram criativos e originais, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
12. Permiti-me a viver através da brincadeira a expressão dos conteúdos imaginários, criando diversas possibilidades de Interação, em cada situação vivida.							
13. Senti a confiança necessária para seguir e viver o meu desejo em cada situação vivida, sendo ele o motor da minha acção em cada momento.							
14. Reconheci a minha própria agressividade e conseguia expressá-la adequadamente, canalizando-a para o dinamismo e a criatividade.							
15. Consegui canalizar a minha agressividade para a construção, o dinamismo e a criatividade.							
16. Reconheci as minhas capacidades, assumindo e expressando a minha própria individualidade.							
17. Reconheci e valorizei as capacidades do outro.							
18. Consegui dar limite ao outro, assumindo a minha postura e posicionamento nas diferentes situações vividas.							
19. Aceitei o limite do outro, respeitando a sua integridade.							
20. Fui disponível corporalmente ao outro, permitindo-me a viver relações de diferentes conteúdos psicocorporais.							
21. Quando estava numa relação, aceitava as iniciativas do outro, permitindo-me a viver situações em que conduzia e outras em que era conduzido.							
22. Consegui modelar o meu tónus ao tónus do outro, o que me permitiu viver relações corporais em que o acordo e o ajuste tónicos estavam presentes.							
23. Permiti-me a viver uma permanente condição de entrega afectiva ao outro, carregando os meus gestos e movimentos de							

uma forte carga afectiva.							
24. Permiti-me a viver intensamente situações, tanto nas situações em que cuidei do outro, quanto naquelas em que fui cuidado.							
25. Aceitei tanto o <i>transfer</i> positivo quanto o negativo do outro, entregando-me nas diferentes relações que foram surgindo.							
26. Nas diferentes relações vividas consegui perceber e distinguir quais eram os conteúdos psicocorporais relacionados com a minha pessoa e a minha história e os dos outros.							
27. Consegui intuir as intenções e perceber os conteúdos psicocorporais que estavam por detrás dos comportamentos dos outros.							
28. Consegui perceber a existência de tensões corporais em mim e estabelecer a possível relação com determinadas tensões psíquicas.							
29. Consegui estabelecer relações satisfatórias tanto para mim quanto para o(s) outro(s), colocando em prática a escuta e a empatia tónicas.							
30. No momento de verbalização, consegui verbalizar os conteúdos psicocorporais que vivenciei e relacioná-los com situações da minha vida pessoal ou com os conteúdos da minha formação profissional.							
31. Nos momentos de verbalização, consegui realizar uma escuta activa do que os meus colegas e formadores falavam, integrando aquilo que era dito.							
32. Fui capaz de dar sentido e encontrar significados nas propostas psicocorporais que foram realizadas.							
33. Consegui tomar consciência de aspectos inconscientes da minha personalidade que me eram desconhecidos até então.							
34. Tornei-me consciente dos mecanismos psíquicos que estiveram subjacentes ao que vivi corporalmente e dos recursos que devo utilizar para enfrentar as minhas dificuldades.							

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (QACPIP)

**Local de estágio e população atendida:** \_\_\_\_\_

**Número de sessões realizadas neste estágio:** \_\_\_\_

**Número total de sessões realizadas na sua Formação Profissional até ao momento:**  
\_\_\_\_\_

Na tabela abaixo encontram-se descritas diversas afirmações sobre a sua auto-percepção da colocação em prática de diferentes competências profissionais estabelecidas na relação com as crianças com quem está a intervir no seu estágio. Marque com um x a opção que considere que descreve melhor a sua auto-percepção actual, ou seja, como se sentiu na última sessão realizada. Obrigado pela colaboração.

	De forma alguma	Muito dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
1. Senti-me tranquilo e sereno.							
2. Mantive a segurança do grupo sendo percebido como figura de referência no estabelecimento dos limites, propostas e rotinas da sessão.							
3. Garanti a conservação do espaço e dos materiais da sessão.							
4. Toquei as crianças com segurança e permiti-me ser tocado por elas com a mesma segurança.							
5. Respeitei os limites de tempo da sessão, mas fui flexível mediante necessidades específicas.							
6. Reconheci as capacidades de cada criança e do grupo nas suas respostas às minhas propostas e nas suas próprias iniciativas.							
7. Tive capacidade para adequar o meu planeamento, de acordo com a observação de cada criança e do grupo.							
8. Tive uma intenção clara em cada gesto e atitude, que revelou conhecimento de mim mesmo, do outro e da metodologia de intervenção utilizada.							
9. Tive uma boa capacidade de auto-observação, sendo capaz de corrigir atitudes pouco produtivas que decorreram ao longo da sessão.							
10. Os meus gestos e o meu movimento tiveram uma forte carga afectiva.							
11. Tive uma condição de entrega afectiva, um estado							

de abertura a cada criança e ao grupo, de acolhimento e ajuste na comunicação a partir das tensões tónicas observadas.							
12. Utilizei um tom de voz adequado a cada momento da sessão, de acordo com os respectivos objectivos.							
13. Coloquei limites quando necessário de forma firme e afectiva.							
14. Proporcionei um ambiente afectivo e acolhedor dentro do <i>setting</i> , que se revelou nas relações estabelecidas entre as crianças e comigo.							
15. Aceitei as iniciativas e propostas de jogo das crianças e estimulei o seu desenvolvimento.							
16. Aceitei o tónus das crianças e tive capacidade para realizar uma modulação tónica adequada.							
17. Consegui realizar uma observação permanente do movimento de todas as crianças do grupo.							
18. Estabeleci contacto com todas as crianças do grupo durante a sessão.							
19. Permiti o desenvolvimento da autonomia de cada criança e do grupo, intervindo apenas nas situações necessárias.							
20. Utilizei a linguagem corporal como principal recurso de intervenção, utilizando a linguagem verbal como seu complemento.							
21. Senti prazer em estar com o grupo nos diferentes momentos da sessão, quer nos momentos mais dinâmicos, quer nos momentos mais reflexivos, quer nos momentos de intervenção, quer nos momentos em que deixava o grupo realizar as propostas de forma mais autónoma.							
22. Consegui despertar nas crianças o prazer de se integrarem nas propostas que fui fazendo durante a sessão e de investirem na relação comigo e com os outros.							
23. Consegui estabelecer situações de diálogo tónico-emocional profundo com os utentes, tanto em contacto físico quanto à distância.							
24. Realizei uma comunicação clara e sem ambiguidades.							
25. A minha linguagem verbal esteve de acordo com a minha comunicação não-verbal.							
26. Fui autêntico na manifestação das emoções, dos afetos e ideias.							
27. Os meus gestos e movimentos foram originais e criativos, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
28. Estimulei os utentes a se expressarem de forma espontânea, possibilitando o desenvolvimento da sua expressão e as manifestações criativas, originais e únicas de cada uma.							
29. Realizei as atitudes e expressões psicomotoras necessárias em cada momento sem medo do julgamento/olhar do outro.							
30. Utilizei todos os mediadores de comunicação (voz,							

olhar, toque, posturas e materiais) necessários em cada situação.							
31. A minha expressividade psicomotora foi adequada a cada contexto e situação.							
32. Os meus gestos e atitudes revelaram uma personalidade equilibrada, o que está relacionado com uma boa integração dos seus aspectos conscientes e inconscientes.							
33. O meu movimento foi harmonioso e natural, havendo um equilíbrio nas tensões tónicas necessárias a cada momento.							



8.8 Tabela dos valores totais das respostas aos questionários, das sub-escalas e outras informações dos alunos do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da FMH e da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR - Curitiba

SUJEITOS (Total N – 24)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Valor total das respostas à EVCE (86 – 602)	370	442	408	404	398	390	398	391	396	409	377	388	389	398	467	417	384	398	438	328	464	426	431	376
Valor total das respostas à subescala Auto-consciência da EVCE (20-140)	93	96	103	100	91	87	98	80	103	104	95	108	98	96	106	91	96	89	100	86	113	112	108	92
Valor total das respostas à subescala Gestão de Emoções da EVCE (19-133)	85	98	72	85	78	82	79	82	87	71	79	81	74	82	91	85	70	84	94	67	115	87	74	78
Valor total das respostas à subescala Auto-motivação da EVCE (21-147)	85	117	115	90	96	96	97	109	91	106	90	97	95	95	112	104	95	94	117	88	113	107	139	95
Valor total das respostas à subescala Empatia da EVCE (12-84)	53	66	57	67	63	64	62	62	61	70	57	55	59	66	71	72	61	64	63	40	55	57	54	56
Valor total das respostas à subescala Gestão de Emoções em Grupos (14-98)	54	65	61	62	70	61	62	58	54	58	56	47	63	59	87	65	62	67	64	47	68	63	56	55
Valor total das respostas ao QUESTIONÁRIO DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS NAS AULAS DE FORMAÇÃO PESSOAL (QACPAFP) (34-238)	151	170	197	158	154	184	172	154	161	173	211	158	160	162	186	170	165	189	194	150	200	196	162	164
Valor total das respostas à subescala Prazer de Brincar do QACPAFP (2-14)	8	12	10	12	12	9	11	10	10	12	14	10	9	10	10	11	11	13	14	10	10	14	10	9
Valor total das respostas à subescala Expressividade Psicomotora do QACPAFP (4-28)	19	22	21	19	21	23	21	18	19	20	28	21	23	20	23	13	24	21	20	17	26	21	12	19
Valor total das respostas à subescala Viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro) do QACPAFP (2-14)	9	13	9	7	9	9	8	9	8	9	12	10	7	10	14	12	12	11	10	9	7	12	12	7
Valor total das respostas à subescala Espontaneidade do QACPAFP (2-14)	9	11	13	8	8	12	12	7	8	10	13	9	9	10	10	12	9	11	13	8	10	12	11	9

Valor total das respostas à subescala Criatividade do QACPAFP (2-14)	8	11	11	8	10	9	12	9	9	9	12	9	10	9	8	9	9	12	12	9	10	13	9	10
Valor total das respostas à subescala Auto-confiança do QACPAFP (3-21)	14	18	18	15	15	17	15	13	15	16	18	14	16	14	16	16	16	17	19	14	18	18	17	17
Valor total das respostas à subescala Reconhecimento e ajuste da sua agressividade do QAACPAFP (2-14)	8	12	10	10	8	10	6	8	9	10	12	8	8	8	8	7	12	12	14	9	4	11	4	8
Valor total das respostas à subescala Aceitar e saber dar limites do QACPAFP (2-14)	11	14	12	13	12	12	11	11	11	12	14	12	12	10	12	11	12	11	14	8	11	11	12	13
Valor total das respostas à subescala Disponibilidade Corporal do QACPAFP (1-7)	4	6	7	6	6	7	5	5	6	6	6	5	4	5	6	7	6	6	6	5	5	7	7	5
Valor total das respostas à subescala Modulação Tónica do QACPAFP (2-14)	8	11	12	11	10	11	11	8	11	11	12	8	8	10	11	13	13	13	12	10	10	12	12	10
Valor total das respostas à subescala Afetividade do QACPAFP (2-14)	8	11	13	10	8	12	10	9	10	10	12	8	8	10	8	14	14	12	10	8	12	12	13	11
Valor total das respostas à subescala Aceitar o <i>transfer</i> positivo e negativo do QACPAFP (1-7)	4	5	7	4	4	5	5	5	5	5	6	4	4	5	4	4	5	6	5	4	5	5	6	4
Valor total das respostas à subescala Saber Controlar as Projecções do QACPAFP (1-7)	4	5	6	4	3	6	5	5	5	4	6	4	5	4	6	4	4	5	4	3	4	4	4	4
Valor total das respostas à subescala Descodificação dos pedidos latentes do QACPAFP (1-7)	4	5	6	3	3	6	4	4	4	5	6	4	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4
Valor total das respostas à subescala Consciência Corporal do QACPAFP (1-7)	5	4	6	5	4	5	6	6	4	5	7	4	5	5	7	4	5	4	5	5	4	6	4	5
Valor total das respostas à subescala Escuta e Empatia tónica do QACPAFP (1-7)	4	6	7	5	4	5	5	6	5	5	7	5	5	5	7	4	5	4	6	5	7	6	5	5
Valor total das respostas à subescala Representação (verbal/escrita) dos Conteúdos vividos nas sessões e Capacidade de Elaboração desses conteúdos do QACPAFP (5-35)	24	21	29	18	17	26	25	21	22	24	26	23	22	23	32	25	27	27	26	23	23	28	20	24
Valor total das respostas ao	152	189	173	199	197	153	187	171	167	170	224	162	188	180	215	121	182	174	171	153	153	176	152	163

QUESTIONÁRIO DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM INTERVENÇÃO PSICOMOTORA (QACPIP) (33-234)																								
Valor total das respostas à subescala Confiança/Segurança do QACPIP (8-56)	39	47	44	50	50	41	48	46	47	46	55	43	49	43	56	24	52	49	45	37	36	50	39	42
Valor total das respostas à subescala Escuta, Leitura, Empatia e Modulação Tónica do QACPIP (8-56)	37	44	38	46	45	46	42	39	39	41	52	36	44	43	49	30	45	41	39	38	38	37	36	37
Valor total das respostas à subescala Afetividade do QACPIP (3-21)	10	20	14	19	19	19	18	14	14	15	19	17	18	18	18	11	13	11	9	13	14	17	14	17
Valor total das respostas à subescala Aceitação Incondicional do outro do QACPIP (4-28)	18	23	23	23	23	19	21	19	16	21	28	20	19	22	24	16	19	21	21	19	20	18	17	18
Valor total das respostas à subescala Autenticidade do QACPIP (3-21)	14	17	14	19	18	15	17	18	14	15	21	14	19	17	21	12	18	16	16	13	12	15	15	14
Valor total das respostas à subescala Espontaneidade e Criatividade QACPIP (2-14)	10	12	13	13	13	10	11	12	11	9	14	8	12	10	14	8	10	11	11	9	7	9	10	11
Valor total das respostas à subescala Expressividade Psicomotora do QACPIP (3-21)	14	16	17	18	18	14	18	13	14	13	21	14	17	17	20	12	15	16	19	14	12	18	13	14
Valor total das respostas à subescala Harmonia e Naturalidade do QACPIP (2-14)	10	10	10	11	11	8	12	10	12	10	14	10	10	10	13	8	10	9	11	10	14	12	8	10
Instituição onde está a formar-se (X – FMH; Y – CIAR)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
Idade (anos; meses)	23;11	24;0	22;6	22;7	22;5	30;0	24;1	22;12	23;1	23;0	23;3	23;5	23;6	22;11	23;6	30;3	42;9	37;0	30;2	38;5	28;11	26;11	30;10	33;7
Número de horas de Formação Pessoal realizadas	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	120	195	195	195	195	120	195	120	195
Fez algum tipo de terapia verbal?	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	?	N	N	?	?	S	S	S	S	S	?	N	S
Fez algum tipo de terapia corporal?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	?	N	N	?	N	S	N	S	N	N	S	N	S
Fez alguma outra actividade corporal como yoga, reiki, etc.?	N	N	N	N	Yoga	N	N	N	Yoga	N	N	?	N	N	?	?	?	Yoga	Yoga	?	Reiki	Yoga	?	N
Número total de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo	17	98	30	780	792	210	85	39	200	175	390	?	86	425	150	16	30	31	95	31	23	62	18	37

População atendida no estágio
Jovens adultos a cumprir penas
Adultos c/ DID
Crianças e Jovens (Psiquiatria)
Crianças, jovens e adultos c/ PEA
Idosos institucionalizados
Gerontopsiquiatria
Crianças
Pessoas c/ DID e Multideficiência
Idosos c/ doenças neurodegenerativas
Crianças em intervenção precoce
Crianças entre os 12 meses e os 10 anos
Crianças c/ perturbações do des.
Crianças dos 2 aos 6 anos
Crianças e jovens dos 0 aos 18
Pessoas c/ PEA
Crianças
Crianças de 1º ano
Crianças de Educação Infantil
Crianças c/ 3 e 4 anos
Crianças c/ 3 anos
Crianças de Educação Infantil
Crianças c/ 3 anos
Crianças c/ 7 anos
Pessoas c/ deficiência

8.9 Tabela das correlações entre os valores totais da EVCE e de todas as suas sub-escalas, os valores totais do QACPAFP e de todas as suas sub-escalas e os valores totais do QACPIP e de todas as suas sub-escalas

	EVCE (Total)	Auto-Consciência (EVCE)	Gestão das Emoções (EVCE)	Auto-motivação (EVCE)	Empatia (EVCE)	Gestão das Emoções em Grupos (EVCE)	QAACP (Total)	Prazer de brincar (QACPAFP)	Expressividade psicomotora (QACPAFP)	Não ter medo do julgamento do outro (viver o ridículo) (QACPAFP)	Espontaneidade (QACP)AFP	Criatividade (QACPAFP)	Auto-confiança (QACPAFP)	Reconhecimento e ajuste da agressividade (QACPAFP)	Aceitar e saber dar limites (QACPAFP)	Disponibilidade corporal (QACPAFP)	Modulação tónica (QACPAFP)	Afectividade (QACPAFP)	Transfer positivo e negativo (QACPAFP)	Saber controlar projecções (QACPAFP)	Descodificação de pedidos latentes (QACPAFP)	Consciência corporal (QACPAFP)	Escuta e empatia tónica (QACPAFP)	Representação e elaboração dos conteúdos (QACPAFP)	QACPIP (Total)	Confiança/Segurança (QACPIP)	Escuta, Leitura, Empatia e Modulação Tónica (QACPIP)	Afectividade (QACPIP)	Aceitação Incondicional do Outro (QACPIP)	Autenticidade (QACPIP)	Espontaneidade e Criatividade (QACPIP)	Expressividade Psicomotora (QACPIP)	Harmonia e Naturalidade (QACPIP)
EVCE (Total)		0,05	0,06	0	0,022	0	0,012	0,058	0,069	0,132	0,044	0,453	0,017	0,081	0,53	0,018	0,07	0,216	0,239	0,069	0,88	0,054	0,062	0,746	0,554	0,772	0,096	0,775	0,218	0,847	0,912	0,668	0,357
Auto-Consciência (EVCE)	0,557		0,276	0,024	0,532	0,67	0,087	0,608	0,342	0,832	0,335	0,817	0,141	0,552	0,478	0,467	0,633	0,707	0,47	0,948	0,772	0,933	0,033	0,715	0,803	0,061	0,386	0,815	0,753	0,672	0,424	0,662	0,036
Gestão das Emoções (EVCE)	0,541	0,232		0,256	0,162	0,033	0,187	0,393	0,642	0,461	0,433	0,819	0,247	0,828	0,981	0,737	0,846	0,982	0,83	0,441	0,4	0,448	0,232	0,868	0,895	0,097	0,978	0,946	0,815	0,853	0,976	0,625	0,085
Auto-motivação (EVCE)	0,779	0,46	0,241		0,449	0,049	0,04	0,461	0,739	0,12	0,034	0,235	0,018	0,546	0,275	0,057	0,315	0,195	0,116	0,547	0,347	0,843	0,013	0,723	0,73	0,551	0,299	0,958	0,646	0,766	0,011	0,638	0,907
Empatia (EVCE)	0,465	-0,134	0,295	0,162		0,04	0,388	0,069	0,767	0,264	0,504	0,555	0,963	0,326	0,464	0,107	0,148	0,8	0,832	0,278	0,761	0,962	0,669	0,682	0,06	0,114	0,014	0,173	0,067	0,046	0,219	0,324	0,758

Gestão das Emoções em Grupos (EVCE)	0,67 2	0,0 92	0,4 36	0,4 05	0,5 59		0, 03 4	0,0 48	0, 03 2	0,2 88	0,1 88	0,1 47	0,0 44	0, 77 2	0,5 71	0,1 91	0,1 2	0,4 22	0,9 77	0, 58 5	0,8 85	0, 69 9	0, 56 4	0,3 71	0, 03 9	0, 08 8	0, 09 3	0, 47 7	0, 07 1	0, 11 3	0, 27 4	0, 11 5	0, 33 9
QACPAFP (Total)	0, 50 4	0,3 56	0,2 79	0,4 22	0,1 85	0,4 34		0,0 39	0, 00 5	0,1 6	0	0,0 03	0	0, 10 6	0,2 44	0,0 17	0,0 01	0,0 02	0,0 02	0, 02 1	0,0 08	0, 20 4	0, 00 4	0	0, 4	0, 39 3	0, 48 9	0, 88 5	0, 13 2	0, 94 6	0, 83	0, 20 4	0, 17 8
Prazer de brincar (QACPAFP)	0, 39 3	0,1 1	0,1 82	0,1 58	0,3 77	0,4 07	0, 42 3		0, 47 5	0,0 41	0,0 8	0,0 1	0,0 65	0, 00 4	0,2 23	0,0 35	0,0 02	0,2 12	0,1 12	0, 66 2	0,7 84	0, 89 1	0, 51 7	0,4 41	0, 02 1	0, 01 1	0, 26 1	0, 74 1	0, 03 9	0, 12 4	0, 48 3	0, 02 6	0, 12 7
Expressividade psicomotora (QACPAFP)	0, 08 3	0,2 03	0,1	0,0 72	0,0 64	0,4 39	0, 55 5	0,1 53		0,5 07	0,1 38	0,0 76	0,0 35	0, 16 3	0,1 37	0,9 87	0,6 61	0,5 67	0,3 2	0, 02 7	0,0 05	0, 32 1	0, 03 8	0,0 61	0, 00 8	0, 01 4	0, 00 2	0, 03 6	0, 01 2	0, 05 4	0, 29 4	0, 03 8	0, 05 6
Viver o ridículo (QACPAFP)	0, 31 6	0,0 46	0,1 58	0,3 26	0,2 37	0,2 26	0, 29 6	0,4 21	0, 14 2		0,0 36	0,7 54	0,2 15	0, 13 9	0,5 52	0,0 15	0,0 06	0,1 46	0,2 13	0, 56 9	0,3 31	0, 85 6	0, 45 9	0,0 63	0, 47 9	0, 28 5	0, 82 2	0, 81 8	0, 46 9	0, 33 2	0, 99 2	0, 36 1	0, 49 1
Espontaneidad e (QACPAFP)	0, 41 5	0,2 06	0,1 68	0,4 34	0,1 43	0,2 78	0, 82 4	0,3 65	0, 31 2	0,4 3		0,0 04	0	0, 21 9	0,2 74	0,0 08	0,0 01	0,0 03	0,0 04	0, 05 3	0,0 09	0, 29	0, 11 1	0,0 01	0, 92 2	0, 87 6	0, 92 5	0, 98 2	0, 32 8	0, 78 5	0, 93 1	0, 18 9	0, 92 5
Criatividade (QACPAFP)	0, 16 1	0,0 5	0,0 49	0,2 52	- 0,1 27	0,3 05	0, 58 2	0,5 12	0, 36 9	0,0 67	0,5 7		0,0 01	0, 11 4	0,4 4	0,5 1	0,1 14	0,1 3	0,0 15	0, 39 6	0,2 41	0, 66 2	0, 17 9	0,1 83	0, 19 4	0, 03	0, 95 4	0, 73 3	0, 35	0, 82 6	0, 52 3	0, 06 9	0, 25 3
Auto-confiança (QACPAFP)	0, 48 4	0,3 1	0,2 46	0,4 78	0,0 1	0,4 15	0, 83 1	0,3 82	0, 43 2	0,2 63	0,7 35	0,6 38		0, 04 2	0,0 11	0,0 07	0,0 02	0,0 01	0,0 1	0, 17 6	0,0 17	0, 88 2	0, 01 4	0,0 34	0, 64 2	0, 67 5	0, 85 2	0, 89 4	0, 43 7	0, 86 2	0, 64 2	0, 31 1	0, 55 8
Reconheciment o e ajuste da agressividade (QACPAFP)	- 0, 05 1	- 0,1 28	0,0 47	- 0,1 29	0,2 09	0,0 62	0, 33 8	0,5 62	0, 29 4	0,3 11	0,2 6	0,3 31	0,4 18		0,0 42	0,0 97	0,0 21	0,3 32	0,0 96	0, 32 9	0,0 79	0, 36 5	0, 32 3	0,0 7	0, 06 8	0, 02 3	0, 05 6	0, 94 2	0, 11 7	0, 18 8	0, 21 3	0, 03 4	0, 80 9
Aceitar e saber dar limites (QACPAFP)	0, 13 5	0,1 52	- 0,0 05	0,2 32	0,1 57	0,1 22	0, 24 7	0,2 58	0, 31 3	0,1 28	0,2 33	0,1 65	0,5 1	0, 41 9		0,2 33	0,3 73	0,6 05	0,8 31	0, 31 8	0,0 73	0, 73 4	0, 14 8	0,9 68	0, 05 5	0, 09 1	0, 07 5	0, 05	0, 04 2	0, 04 6	0, 01 3	0, 07 4	0, 64 9
Disponibilidade corporal (QACPAFP)	0, 48	0,1 56	0,0 72	0,3 93	0,3 38	0,2 76	0, 48 1	0,4 32	0, 00 3	0,4 91	0,5 31	0,1 41	0,5 33	0, 34 7	0,2 53		0	0	0,0 32	0, 37 3	0,2 46	0, 84 2	0, 58	0,1 19	0, 98 3	0, 55 8	0, 87 8	0, 86 7	0, 93 9	0, 86 8	0, 80 2	0, 70 5	0, 40 2
Modulação tónica (QACPAFP)	0, 37 6	0,1 03	0,0 42	0,2 14	0,3 05	0,3 26	0, 62 2	0,6 07	0, 09 4	0,5 42	0,6 4	0,3 31	0,5 92	0, 47	0,1 9	0,7 93		0	0,0 05	0, 36 5	0,1 99	0, 90 6	0, 72 1	0,0 06	0, 63	0, 25 4	0, 75 2	0, 29 7	0, 81 6	0, 83 3	0, 86 6	0, 35 3	0, 66 9
Afectividade (QACPAFP)	0, 26 2	0,0 81	- 0,0 05	0,2 74	0,0 55	0,1 72	0, 60 8	0,2 64	0, 12 3	0,3 06	0,5 87	0,3 18	0,6 28	0, 20 7	0,1 11	0,6 61	0,7 76		0,0 01	0, 41 7	0,0 33	0, 65 2	0, 52 1	0,0 69	0, 42 1	0, 59 6	0, 52	0, 42 8	0, 42	0, 31 9	0, 36 6	0, 36 4	0, 22 9
Transfer positivo e negativo (QACPAFP)	0, 25	0,1 55	- 0,0 46	0,3 3	- 0,0 46	0,0 06	0, 60 9	0,3 33	0, 21 2	0,2 64	0,5 7	0,4 89	0,5 14	0, 34 8	0,0 46	0,4 39	0,5 54	0,6 27		0, 02 9	0,0 1	0, 58 6	0, 06 6	0,1 67	0, 77 4	0, 66 1	0, 75 2	0, 65 5	0, 44 4	0, 80 3	0, 65 9	0, 82 6	0, 87 7
Saber controlar projecções	0, 08	- 0,0	0,1 65	0,1 29	0,2 31	0,1 17	0, 46	- 0,0	0, 45	0,1 22	0,3 99	0,1 82	0,2 86	0, 20	0,2 13	0,1 9	0,1 94	0,1 74	0,4 45		0,0 01	0, 04	0, 02	0,0 61	0, 11	0, 11	0, 04	0, 16	0, 17	0, 09	0, 00	0, 20	0, 70

(QACPAFP)	5	14					7	94	1					8								1	9		4	2		5	2	9	7	8	6
Descodificação de pedidos latentes (QACPAFP)	- 0,033	0,062	- 0,18	0,201	0,066	- 0,031	0,526	- 0,059	0,55	0,207	0,524	0,249	0,483	0,366	0,373	0,246	0,271	0,436	0,513	0,648		0,21	0,083	0,039	0,614	0,584	0,222	0,437	0,552	0,541	0,584	0,956	0,413
Consciência corporal (QACPAFP)	- 0,13	- 0,018	- 0,162	- 0,043	0,01	- 0,083	0,269	0,03	0,212	0,039	0,225	0,094	0,032	0,193	0,073	- 0,043	0,026	- 0,097	0,117	0,419	0,265		0,01	0,012	0,04	0,05	0,107	0,395	0,14	0,035	0,047	0,076	
Escuta e empatia tónica (QACPAFP)	0,387	0,437	0,253	0,501	- 0,092	0,124	0,566	0,139	0,426	0,159	0,334	0,283	0,494	0,211	0,304	0,119	0,077	0,138	0,382	0,445	0,361	0,517		0,204	0,134	0,316	0,379	0,32	0,055	0,362	0,184	0,177	0,00
Representação e elaboração dos conteúdos (QACPAFP)	0,07	0,079	0,036	0,076	0,088	0,191	0,691	0,165	0,388	0,385	0,629	0,281	0,434	0,377	- 0,009	0,327	0,548	0,378	0,291	0,388	0,423	0,506	0,269		0,788	0,382	0,825	0,212	0,625	0,836	0,875	0,157	0,728
QACPIP (Total)	0,127	0,054	0,029	- 0,074	0,389	0,423	0,18	0,47	0,53	0,152	0,021	0,275	0,1	0,379	0,397	- 0,005	0,104	- 0,172	0,062	0,331	0,108	0,423	0,315	0,058		0	0	0,001	0	0	0	0	0,009
Confiança/Segurança (QACPIP)	0,062	0,11	0,008	- 0,128	0,331	0,356	0,182	0,51	0,495	0,228	- 0,034	0,221	0,09	0,463	0,353	0,126	0,242	- 0,114	0,094	0,333	0,118	0,404	0,214	0,187	0,898		0	0,032	0,01	0	0,001	0,014	
Escuta, Leitura, Empatia e Modulação Tónica (QACPIP)	- 0,009	- 0,185	- 0,006	- 0,221	0,495	0,35	0,148	0,239	0,59	0,049	- 0,02	- 0,013	0,04	0,395	0,371	0,033	0,068	- 0,138	0,068	0,423	0,259	0,337	0,188	0,048	0,784	0,701		0,001	0	0	0,001	0,0123	
Afectividade (QACPIP)	0,062	0,05	0,015	- 0,011	0,288	0,153	0,031	0,071	0,431	- 0,005	- 0,005	0,073	0,029	0,016	0,404	0,036	- 0,224	- 0,17	- 0,096	0,293	0,166	0,182	0,212	- 0,265	0,622	0,438	0,622		0,01	0,006	0,027	0,036	0,201
Aceitação Incondicional do Outro (QAACPIP)	0,261	0,068	0,05	0,099	0,38	0,375	0,316	0,425	0,502	0,155	0,208	0,2	0,166	0,329	0,418	0,016	0,05	- 0,173	0,164	0,288	0,128	0,31	0,397	0,105	0,746	0,517	0,667	0,517		0,003	0,002	0,001	0,052
Autenticidade (QACPIP)	0,042	- 0,091	- 0,04	- 0,064	0,412	0,332	0,015	0,323	0,399	0,207	- 0,059	0,047	- 0,037	0,278	0,411	- 0,036	0,045	- 0,213	0,054	0,344	0,131	0,433	0,195	- 0,045	0,867	0,824	0,813	0,541	0,584		0	0	0,172
Espontaneidade e Criatividade (QACPIP)	0,024	- 0,171	0,006	- 0,052	0,26	0,233	0,046	0,15	0,223	- 0,002	- 0,019	0,137	0,1	0,264	0,499	0,054	0,037	- 0,193	0,095	0,533	0,118	0,409	0,28	- 0,034	0,748	0,654	0,634	0,451	0,597	0,725		0	0,137
Expressividade Psicomotora (QACPIP)	0,092	0,094	0,105	- 0,101	0,21	0,33	0,269	0,452	0,425	0,195	0,278	0,378	0,216	0,434	0,372	0,081	0,199	- 0,194	0,047	0,266	0,012	0,513	0,286	0,298	0,825	0,743	0,596	0,431	0,655	0,678	0,666	0,007	
Harmonia e Naturalidade (QACPIP)	0,197	0,429	0,359	- 0,025	- 0,066	0,204	0,284	0,32	0,395	- 0,148	- 0,02	0,243	0,126	0,052	0,098	- 0,179	- 0,092	- 0,255	0,033	0,081	- 0,175	0,369	0,533	0,075	0,521	0,07	0,323	0,27	0,401	0,288	0,313	0,538	

NOTA - No triângulo inferior da tabela estão os valores dos coeficientes de Spearman e no triângulo superior da tabela estão os valores do *p-value*



## 8.10 Tabela das correlações entre as sub-escalas da EVCE, do QACPAFP e do QACPIP

<b>Sub-escalas da EVCE, do QACPAFP e do QACPIP</b>	<b>Sub-escalas da EVCE, do QACPAFP e do QACPIP que apresentam correlação estatisticamente significativa com as restantes sub-escalas</b>
Auto-Consciência (EVCE)	Auto-motivação da EVCE, escuta e empatia tónica do QACPAFP e harmonia e naturalidade do QACPIP;
Gestão das Emoções (EVCE)	Gestão das emoções em grupos da EVCE;
Auto-motivação (EVCE)	Auto-consciência e gestão das emoções em grupos da EVCE e espontaneidade, auto-confiança e escuta e empatia tónica do QACPAFP;
Empatia (EVCE)	Gestão das emoções em grupos da EVCE, escuta, leitura, empatia e modulação tónica do QACPAFP e autenticidade do QACPIP;
Gestão das Emoções em Grupos (EVCE)	Gestão de emoções, auto-motivação e empatia da EVCE e prazer de brincar, expressividade psicomotora e auto-confiança do QACPAFP;
Prazer de brincar (QACPAFP)	Gestão das emoções em grupos da EVCE, viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro), criatividade, reconhecimento e ajuste da agressividade, disponibilidade corporal e modulação tónica do QACPAFP e confiança/segurança, aceitação incondicional do outro e expressividade psicomotora do QACPIP;
Expressividade psicomotora (QACPAFP)	Gestão de emoções em grupo da EVCE, auto-confiança, saber controlar as projecções, descodificação dos pedidos latentes e escuta e a empatia tónica do QACPAFP e a confiança/segurança, escuta, leitura, empatia e modulação tónica, afectividade, aceitação incondicional do outro e expressividade psicomotora do QACPIP;
Viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro (QACPAFP)	Prazer de brincar, espontaneidade, disponibilidade corporal e modulação tónica do QACPAFP;
Espontaneidade (QACPAFP)	Auto-motivação do EVCE e viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro), criatividade, disponibilidade corporal, modulação tónica, afectividade, aceitar o transfer positivo e negativo, descodificação dos pedidos latentes e representação e elaboração dos conteúdos do QACPAFP;
Criatividade (QACPAFP)	Prazer de brincar, espontaneidade, auto-confiança, disponibilidade corporal, modulação tónica, afectividade, aceitar o transfer positivo e negativo, descodificação dos pedidos latentes e representação e elaboração dos conteúdos do QACPAFP;
Auto-confiança (QACPAFP)	Auto-motivação e gestão das emoções em grupo da EVCE e expressividade psicomotora, espontaneidade, criatividade, reconhecimento e ajuste da agressividade, aceitar e saber dar limites, disponibilidade corporal, modulação tónica, afectividade, aceitar o transfer positivo e negativo, descodificação dos pedidos latentes, escuta e

	empatia tónica e representação e elaboração dos conteúdos do QACPAFP;
Reconhecimento e ajuste da agressividade (QACPAFP)	Prazer de brincar, auto-confiança, aceitar e saber dar limites e modulação tónica do QACPAFP e confiança/segurança e expressividade psicomotora do QACPIP;
Aceitar e saber dar limites (QACPAFP)	Auto-confiança e reconhecimento e ajuste da agressividade do QACPAFP e afectividade, aceitação incondicional do outro, autenticidade e espontaneidade e criatividade do QACPIP;
Disponibilidade corporal (QACPAFP)	Prazer de brincar, viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro), espontaneidade, auto-confiança, modulação tónica, afectividade e aceitar o transfer positivo e negativo do QACPAFP;
Modulação tónica (QACPAFP)	Prazer de brincar, viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro), espontaneidade, auto-confiança, reconhecimento e ajuste da agressividade, disponibilidade corporal, afectividade, aceitar o transfer negativo e positivo e representação e elaboração dos conteúdos do QACPAFP;
Afectividade (QACPAFP)	Espontaneidade, auto-confiança, disponibilidade corporal, modulação tónica, aceitar o transfer positivo e negativo e descodificação dos pedidos latentes do QACPAFP;
Transfer positivo e negativo (QACPAFP)	Espontaneidade, criatividade, auto-confiança, disponibilidade corporal, modulação tónica, afectividade, saber controlar as projecções e descodificação dos pedidos latentes do QACPAFP;
Saber controlar projecções (QACPAFP)	Expressividade psicomotora, aceitar o transfer positivo e negativo, descodificação dos pedidos latentes, consciência corporal e escuta e empatia tónica do QACPAFP e escuta, leitura, empatia e modulação tónica e espontaneidade e criatividade do QACPIP;
Descodificação de pedidos latentes (QACPAFP)	Expressividade psicomotora, espontaneidade, auto-confiança, afectividade, aceitar o transfer positivo e negativo, saber controlar as projecções e representação e elaboração dos conteúdos do QACPAFP;
Consciência corporal (QACPAFP)	Saber controlar as projecções, escuta e empatia tónica e representação e elaboração dos conteúdos do QACPAFP;
Escuta e empatia tónica (QACPAFP)	Auto-consciência e auto-motivação da EVCE, expressividade psicomotora, auto-confiança, saber controlar as projecções e consciência corporal do QACPAFP e harmonia e naturalidade do QACPIP;
Representação e elaboração dos conteúdos (QACPAFP)	Espontaneidade, auto-confiança, modulação tónica, descodificação dos pedidos latentes e consciência corporal do QACPAFP;
Confiança/Segurança (QACPIP)	Prazer de brincar, expressividade psicomotora, reconhecimento e ajuste da agressividade e consciência corporal do QACPAFP e escuta, leitura, empatia e modulação tónica, afectividade, aceitação incondicional do outro, autenticidade, espontaneidade e criatividade, expressividade psicomotora e harmonia e naturalidade do QACPIP;
Escuta, Leitura, Empatia e Modulação Tónica	Empatia da EVCE, expressividade psicomotora e saber controlar as projecções do QACPAFP e

(QACPIP)	confiança/segurança, afectividade, aceitação incondicional do outro, autenticidade, espontaneidade e criatividade e expressividade psicomotora do QAACPIP;
Afectividade (QACPIP)	Expressividade psicomotora e aceitar e saber dar limites do QACPAFP e confiança/segurança, escuta, leitura, empatia e modulação tónica, aceitação incondicional do outro, autenticidade, espontaneidade e criatividade e expressividade psicomotora do QAACPIP;
Aceitação Incondicional do Outro (QACPIP)	Prazer de brincar, expressividade psicomotora e aceitar e saber dar limites do QACPAFP e confiança/segurança, escuta, leitura, empatia e modulação tónica, afectividade, autenticidade, espontaneidade e criatividade e expressividade psicomotora do QAACPIP;
Autenticidade (QACPIP)	Empatia da EVCE, aceitar e saber dar limites e consciência corporal do QACPAFP e confiança/segurança, escuta, leitura, empatia e modulação tónica, afectividade, aceitação incondicional do outro, espontaneidade e criatividade e expressividade psicomotora do QAACPIP;
Espontaneidade e Criatividade (QACPIP)	Aceitar e saber dar limites, saber controlar as projecções e consciência corporal do QACPAFP e confiança/segurança, escuta, leitura, empatia e modulação tónica, afectividade, aceitação incondicional do outro, autenticidade e expressividade psicomotora do QAACPIP;
Expressividade Psicomotora (QACPIP)	Prazer de brincar, expressividade psicomotora, reconhecimento e ajuste da agressividade e consciência corporal do QACPAFP e confiança/segurança, escuta, leitura, empatia e modulação tónica, afectividade, aceitação incondicional do outro, autenticidade, espontaneidade e criatividade e harmonia e naturalidade do QACPIP;
Harmonia e Naturalidade (QACPIP)	Auto-consciência da EVCE, escuta e empatia tónica do QACPAFP e confiança/segurança e expressividade psicomotora do QACPIP;

8.11 Tabela de correlações entre as informações dos alunos e os valores totais das respostas à EVCE, ao QACPAFP e ao QACPIP

Variável Externa	EVCE (Total), Spearman	QACPAFP (Total), Spearman	QACPIP (Total), Spearman	EVCE (Total), p-value	QACPAFP (Total), p-value	QACPIP (Total), p-value
Instituição onde está a formar-se	0,084	0,185	-0,470	0,695	0,387	<b>0,020</b>
Idade	-0,256	0,009	-0,343	0,226	0,966	0,101
Número de horas de Formação Pessoal ou Psicocorporal realizadas	-0,062	0,170	-0,326	0,772	0,428	0,120
Número total de sessões de estágio realizadas conduzindo o grupo	-0,063	-0,162	<b>0,521</b>	0,774	0,459	<b>0,011</b>
Fez algum tipo de terapia verbal?	-0,037	0,197	-0,234	0,876	0,404	0,320
Fez algum tipo de terapia corporal?	0,077	0,192	0,011	0,734	0,391	0,960
Fez alguma outra actividade corporal como yoga, reiki, etc.?	<b>0,475</b>	0,284	-0,161	<b>0,046</b>	0,253	0,522